مجلة جامعة الملك سعود، م ٧، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١ - ١٦٢، الرياض (١٤١٥هـ/ ١٩٩٥م)

ردمد: ٣٦٢٠ - ١٠١٨



مجلة جامعة الملك سعود

المجلد السابع

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)

١٤١٥هـ (١٩٩٥م)



جامعة الملك سعود
عمادة شؤون المكتبات

قواعد النشر

مجلة جامعة الملك سعود

مجلة جامعة الملك سعود دورية تنشرها عمادة شؤون المكتبات بجامعة الملك سعود، وهي تهدف إلى إتاحة الفرصة للباحثين لنشر نتائج أبحاثهم. تنظر هيئة التحرير - من خلال هيئات التحرير الفرعية - في نشر مواد في جميع فروع المعرفة. تقدم البحوث الأصلية - التي لم يسبق نشرها - بالإنجليزية أو بالعربية، وفي حالة القبول يجب ألا تنشر المادة في أي دورية أخرى دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.

تنقسم المواد التي تقبلها المجلة للنشر إلى الأنواع الآتية:

١- **بحث**: ويشتمل على عمل المؤلف في مجال تخصصه، ويجب أن يحتوي على إضافة للمعرفة في مجاله.

٢- **مقالة استعراضية**: وتشتمل على عرض نقدي لبحوث سبق إجراؤها في مجال معين أو أجريت في خلال فترة زمنية محددة.

٣- **بحث مختصر**

٤- **المنبر (منتدى)**: - خطابات إلى المحرر. - ملاحظات وردود. - نتائج أولية.

٥ - **نقد الكتب**

تعليمات عامة

١ - **تقديم المواد**: يقدم الأصل مطبوعا على الآلة الكاتبة - ومعه نسختان - على مسافتين وعلى وجه واحد من ورق مقاس A_4 (٢١×٢٩,٧ سم)، ويجب أن ترقم الصفحات ترقيما متسلسلا بما في ذلك الجداول والأشكال. تقدم الجداول والصور واللوحات وقائمة المراجع على صفحات مستقلة مع تحديد أماكن ظهورها في المتن.

٢ - **الملخصات**: يرفق ملخصان بالعربية والإنجليزية للبحوث والمقالات الاستعراضية والبحوث المختصرة على ألا يزيد عدد كلمات كل منهما على ٢٠٠ كلمة.

٣ - **الجداول والمواد التوضيحية**: يجب أن تكون الجداول والرسومات واللوحات مناسبة لمساحة الصف في صفحة المجلة (١٢,٥×١٨ سم)، ويتم إعداد الأشكال بالحبر الصيني الأسود على ورق كلك، ولا تقبل صور الأشكال عوضا عن الأصول. كما يجب أن تكون الخطوط واضحة ومحددة ومنتظمة في كثافة الحبر ويتناسب سمكها مع حجم الرسم، ويراعى أن تكون الصور الظلية - الملونة أو غير الملونة - مطبوعة على ورق لماع.

٤ - **الاختصارات**: يجب استخدام اختصارات عناوين الدوريات العلمية كما هو وارد في The World List of Scientific Periodicals. تستخدم الاختصارات المقننة دوليا بدلا من كتابة الكلمات كاملة مثل: سم، مم، م، كم، سم^2، مل، مجم، كجم، ق، ٪ . . . إلخ.

٥ - **المراجع**: بصفة عامة يشار إلى المراجع بداخل المتن بالأرقام حسب أولوية ذكرها. تقدم المراجع جميعها تحت عنوان المراجع في نهاية المادة بالطريقة المتبعة في أسلوب "MLA":

أ) يشار إلى الدوريات في المتن بأرقام داخل أقواس مربعة على مستوى السطر. أما في قائمة المراجع فيبدأ المرجع بذكر رقمه داخل قوسين مربعين فاسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان البحث (بين علامتي تنصيص) فاسم الدورية (تحته خط) فرقم المجلد، فرقم العدد فسنة النشر (بين قوسين) ثم أرقام الصفحات.

مثال: رزق، إبراهيم أحمد. «مصادر وأنماط الاتصال المعرفي الزراعي لزراع منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية.» *مجلة كلية الزراعة، جامعة الملك سعود*، م٩، ع٢ (١٩٨٧م)، ٦٣ - ٧٧.

ب) يشار إلى الكتب في المتن داخل قوسين مربعين مع ذكر الصفحات، مثال ذلك [٨، ص١٦].

أما في قائمة المراجع فيكتب رقم المرجع داخل قوسين مربعين متبوعا باسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان الكتاب (تحته خط) فمكان النشر ثم الناشر فسنة النشر.

مثال: الخالدي، محمود عبدالحميد. *قواعد نظام الحكم في الإسلام*. الكويت: دار البحوث العلمية، ١٩٨٠م.

عندما ترد في المتن إشارة إلى مرجع سبق ذكره يستخدم رقم المرجع السابق ذكره (نفسه) مع ذكر أرقام الصفحات المعنية بين قوسين مربعين على مستوى السطر.

يجب مراعاة عدم استخدام الاختصارات مثل: المرجع نفسه، المرجع السابق . . . إلخ.

٦ - **الحواشي**: تستخدم لتزويد القارىء بمعلومات توضيحية. يشار إلى التعليق في المتن بأرقام مرتفعة عن السطر بدون أقواس. ترقم التعليقات متسلسلة داخل المتن ويمكن الإشارة إلى مرجع داخل الحاشية - في حالة الضرورة - عن طريق استخدام رقم المرجع بين قوسين مربعين بنفس طريقة استخدامها في المتن.

تقدم التعليقات على صفحات مستقلة علما بأنها ستطبع أسفل الصفحات المعنية ويفصلها عن المتن خط.

٧ - تعبر المواد المقدمة للنشر بالمجلة عن آراء ونتائج مؤلفيها فقط.

٨ - **المستلات**: يمنح المؤلف خمسين (٥٠) مستلة مجانية.

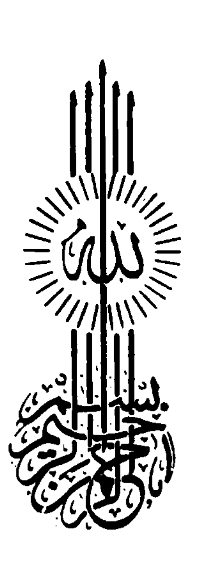
٩ - **المراسلات**: توجه جميع المراسلات إلى

مجلة جامعة الملك سعود (العلوم التربوية)
ص. ب ٢٤٥٨ - الرياض ١١٤٥١
المملكة العربية السعودية

١٠- **عدد مرات الصدور**: نصف سنوية.

١١- **سعر النسخة الواحدة**: ١٠ ريالات سعودية، ٥ دولارات أمريكية (بما في ذلك البريد).

١٢- **الاشتراك والتبادل**: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ص. ب ٢٢٤٨٠ الرياض ١١٤٩٥، المملكة العربية السعودية.


الله
بسم الله الرحمن الرحيم

مجلة جامعة الملك سعود، م ٧، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١-١٦٢، الرياض (١٤١٥هـ/١٩٩٥م).

مجلة جامعة الملك سعود

المجلد السابع

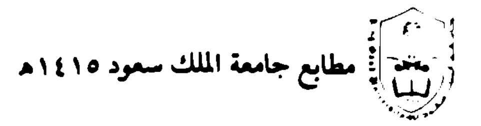
العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)

١٤١٥هـ
(١٩٩٥م)



عمادة شؤون المكتبات - جامعة الملك سعود

ص.ب ٢٢٤٨٠ - الرياض ١١٤٩٥ - المملكة العربية السعودية



مطابع جامعة الملك سعود ١٤١٥هـ

المحتويـــات

الصفحة

مجلة جامعة الملك سعود، م ٧، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١-١٥ (١٤١٥هـ/١٩٩٥م).

مستوى النشاط البدني لدى عينة من الأطفال السعوديين*

هزاع محمد الهزاع

أستاذ ومشرف على مختبر فسيولوجيا الجهد البدني، قسم التربية البدنية،
كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. على الرغم من أن قياس مستوى النشاط البدني بواسطة ضربات القلب يعد من أكثر الطرق استخدامًا وموضوعية، إلا أن ذلك يتطلب جهدًا وأدوات لقياس ضربات القلب وتخزينها. ونظرًا لأهمية معرفة مدى ممارسة النشاط البدني لدى الأطفال السعوديين ودراسة العوامل المرتبطة به، فقد تم إجراء هذا البحث الذي يهدف إلى التعرف على مدى ممارسة النشاط البدني لدى عينة من الأطفال السعوديين في مدينة الرياض، بناءً على استبانة معدّة لهذا الغرض، مع دراسة العلاقة بين ممارسة النشاط البدني وبعض المتغيرات الفسيولوجية. وتكونت عينة الدراسة من الأطفال السعوديين من الصف الثاني حتى السادس الابتدائي بمدرسة حي إسكان جامعة الملك سعود (٢٢٠ طفلًا)، وتراوحت أعمارهم من ٧ سنوات إلى ١٣ سنة.

ولقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن معظم أولياء الأمور بشكل عام يعتقدون أن أطفالهم نشيطون، سواءً داخل المنزل أو خارجه، كما أشارت النتائج إلى أن أكثر الأنشطة البدنية ممارسة كانت كرة القدم ثم السباحة ثم ركوب الدراجة، واتضح أيضًا أن حوالي ٢٤٪ من عينة الدراسة يمارسون النشاط البدني لأكثر من خمس ساعات في الأسبوع. كما أظهرت الدراسة أن ٧٥٪ من الأطفال يقضون وقتًا يقل عن خمس ساعات في الأسبوع في مشاهدة التليفزيون. كما أن الغالبية العظمى من أولياء الأمور (أكثر من ٩٨٪) يعتقدون أن ممارسة ابنهم للنشاط البدني مهمة أو مهمة جدًا. كما أشارت العلاقة الارتباطية بين ممارسة الآباء وممارسة الأبناء إلى وجود علاقة ضعيفة لكنها دالة (ر= ٠,٢٠). كما كان هناك ارتباط متوسط (ر=٠,٣٤) دال بين مستوى ممارسة النشاط البدني تبعًا لتقدير أولياء الأمور والاستهلاك الأقصى للأكسجين، وارتباط منخفض (ر=٠,٢٥) لكنه دال بين زمن ممارسة النشاط البدني في الأسبوع بناءً على

* البحث ممول من مركز البحوث، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

الاستبانة ومستوى النشاط البدني من جراء ضربات القلب عن بعد، غير أن تقديرات أولياء أمور الأطفال حول مستوى نشاط أبنائهم البدني أظهرت عدم وجود علاقة مع مستوى النشاط البدني بناءً على ضربات القلب عن بعد، مما يلقي الشك حول صدق مقياس تقدير أولياء الأمور لنشاط أبنائهم البدني.

مقدمـــة

تشير الدلائل العلمية إلى العلاقة الوثيقة بين انخفاض مستوى النشاط البدني من جهة وبين كثـير من أمراض العصر من جهة أخرى [١]. وعلى النقيض من ذلك يشير العديد من الدراسات العلمية إلى أهمية ممارسة النشاط البدني ودوره في رفع الكفاءة الفسيولوجية للفرد [٢-٤].

إن هذه النتائج المتعلقة بممارسة النشاط البدني لدى الكبار، قد أثارت الاهتمام حول تأثـير ممارسة النشاط البدني على صحة الأطفال وعلاقته بنموهم السليم [٥-١٥]. وعلى الرغم من الاعتقاد السائد بأن الأطفال دائمو الحركة والنشاط إلا أن بعض الدراسات تشير إلى أن ممارسة النشاط البدني لدى الأطفال بالصورة التي تؤدي إلى تطوير الكفاءة القلبية التنفسية لديهم هو أقل من المطلوب [٧؛ ١٦-١٩] كما تشير بعض الأبحاث العلمية إلى أن الأطفال يقضون وقتًا أطول مما يجب في مشاهدة التليفزيون مما يؤدي إلى انخفاض لياقتهم البدنية وازدياد السمنة لديهم [٢٠-٢٣].

وتشير الدراسات التي أجريت على مجتمع الأطفال السعوديين والتي تم فيها قياس ضربات القلب أثناء درس التربية البدنية [٥] أو خارج الدوام المدرسي [٧] إلى أن مستوى النشاط البدني لدى الأطفال في متوسطه غير عال، حيث لم يتجاوز الوقت الذي يقضيه الأطفال خارج الدوام المدرسي عند ضربات قلب تتجاوز ١٥٩ ضربة/ دقيقة عن ٩,٦ دقائق في اليوم، كما أشارت تلك الدراسات إلى وجود علاقة ذات دلالة بين اللياقة القلبية التنفسية ومستوى النشاط البدني.

وعـلى الـرغم من أن قياس النشــاط البدني بواسطة ضربات القلب يعد من أكثر القياسات استخدامًا وموضوعية [١١؛ ١٥؛ ١٨؛ ١٩]، إلا أن ذلك يتطلب جهدًا وأدوات لقياس ضربات القلب وتخزينها، مما يجعل البعض يلجأ إلى قياس مستوى النشاط البدني بواسطة الاستبانة [٢٤-٢٦].

ونـظرًا لأهمية معـرفة مدى ممارسة النشاط البدني لدى الأطفال السعوديين ودراسة العوامل المرتبطة به فقد تم إجراء هذا البحث الذي يهدف إلى التعرف على ممارسة النشاط البـدني لدى عينـة من الأطفال السعوديين في مدينة الرياض بناءً على استبانة معدّة لهذا الغرض مع محاولة دراسة العلاقة بين ممارسة النشاط البدني لدى العينة وبعض المتغيرات الفسيولوجية، كما يهدف البحث إلى التعرف على العلاقة بين قياس النشاط البدني بواسطة الاستبانة وقياسه بواسطة ضربات القلب عن بعد.

الطريقة والإجراءات

تم إجراء هذه الدراسة على عينة من الأطفال السعوديين الأصحاء من الصف الثاني حتى السادس الابتدائي بمدرسة حي إسكان جامعة الملك سعود بالرياض، وقد تراوحت أعمار الأطفال المشاركين في البحث بين ٧ سنوات و١٢ سنة. وهذا البحث هو جزء من دراسة شاملة ممولة من مركز البحوث بكلية التربية تتناول تأثير النشاط البدني على صحة الأطفال ونموهم البدني [٦-٩].

ولقد تم إعداد استبانة بغرض قياس مستوى النشاط البدني لدى الأطفال وتم إرسالها إلى أولياء أمـور الأطفـال المـوافقين على المشاركة في البحث وعددهم ٢٢٠ طفلاً. ولقد تضمنت الاستبانة فقرات لقياس مستوى النشاط البدني للطفل داخل المنزل وخارجه ومدة ممارسة النشاط البدني ونوعيته وكذلك مدى ممارسة ولي الأمر للنشاط البدني، كما تضمنت الاستبـانة مفردات عن زمن مشاهدة التليفزيون أو الفيديو داخل المنزل، كما تم اختبار صدق فقرات الاستبانة عن طريق توزيعها أوليًا على مجموعة من أولياء الأمور لمعرفة مدى وضوح فقراتها، ثم تمت إعادة صياغتها فيما بعد بناء على إجاباتهم.

ولقـد تم الـرجـوع إلى قياسات الوزن والطول ونسبة الشحوم في الجسم وكذلك الاستهـلاك الأقصى للأكسجين وزمني أداء ٦٠٠ متر و١٠٠٠ متر جري من الدراسات السابقة لعينة الأطفال نفسها [٦-٨]، وذلك لدراسة العلاقات بين هذه المتغيرات ومستوى النشاط البدني لدى الأطفال. ولأن هذه القياسات الجسمية والفسيولوجية سابقة الذكر قد تم وصفها بالتفصيل في الدراسات السابقة فسنكتفي بالإشارة إليها باختصار، حيث تم قياس نسبة الشحوم في الجسم بواسطة سمك طية الجلد في منطقتي العضلة ثلاثية الرؤوس

وتحت لوح الكتف ومنها تم استخدام معادلة حديثة مخصصة لقياس نسبة الشحوم لدى الأطفال [٢٧]. أما الاستهلاك الأقصى للأكسجين فقد تم قياسه بطريقة مباشرة في المختبر من خلال قياس غازات هواء الزفير أثناء الجري على السير المتحرك [٧؛ ٢٨، ص ص٦١-٦٦]. وتم قياس الزمن اللازم لجري كل من ٦٠٠ متر و١٠٠٠ متر على أرض ترابية مستطيلة الشكل. كما تم قياس ضربات القلب للأطفال بعد الدوام المدرسي لمدة ٨ ساعات (من الظهر حتى المساء) وتم حساب الزمن الذي يقضيه الطفل عند ضربات قلب أعلى من ١٣٩ ضربة في الدقيقة وعند ضربات قلب أعلى من ١٥٩ ضربة في الدقيقة.

ولقد تم إدخال البيانات بعد ترميزها في الحاسب الآلي بالجامعة وتم الحصول على التكرارات والنسب المئوية، كما تمت دراسة الارتباطات بين مستوى النشاط البدني والمتغيرات الأخرى بواسطة معامل ارتباط سبيرمان.

النتائج

بلغ عدد الأطفال الذين تم جمع بيانات كاملة عنهم ٢١٩ طفلاً تراوحت أعمارهم بين ٧ و١٢ سنة بمتوسط عمري ٩,٥ سنة، وكان متوسط أوزانهم ٣١,٠ كيلوجرامًا ومتوسط أطوالهم ١٣٢,٠سم، كما بلغت نسبة الشحوم لديهم في المتوسط ١٦,٧٪ من أوزان أجسامهم.

وفيما يتعلق بمدى ممارسة النشاط البدني للأطفال أشار معظم أولياء الأمور (٨٦,٣٪) إلى أن أبناءهم يمارسون نشاطًا بدنيًا خارج المدرسة بينما أوضح ١٣,٧٪ من أفراد العينة أنهم لا يمارسون أي نشاط خارج الدوام المدرسي.

وحول مستوى النشاط البدني داخل المنزل وخارجه أشار معظم أولياء الأمور كما هو موضح في جدول رقم ١ إلى أنهم يعتقدون أن أبناءهم نشيطون داخل المنزل وخارجه، ولم يذكر أحد من أولياء الأمور أن هناك أطفالاً غير نشيطين إطلاقاً. ولم يظهر للعمر أي أثر على مستوى النشاط البدني سواءً داخل المنزل أو خارجه.

ويوضح لنا جدول رقم ٢ نوعية الأنشطة الأكثر ممارسة من قبل الأطفال خارج الدوام المدرسي، حيث يتضح أن غالبية الأطفال يمارسون كرة القدم (٧٦,٢٪) ثم تليها رياضة السباحة (٣٢٪)، ثم ركوب الدراجة (٣٠,٧٪) ثم يأتي بعد ذلك المشي/ والجري، ثم

اللعب الحر، فألعاب الدفاع عن النفس.

أما عن مدة ممارسة النشاط البدني لدى عينة الأطفال، فيتضح من جدول رقم ٣ أن حوالي ربع العينة (٢٣,٦٪) يمارسون النشاط البدني لمدة تزيد على ٥ ساعات في الأسبوع، بينما أشار حوالي ٢٨٪ من أفراد العينة إلى أن ممارساتهم للنشاط البدني لا تزيد على ساعتين في الأسبوع.

جدول رقم ١ . مستوى النشاط البدني داخل المنزل وخارجه لدى عينة الدراسة.

مستوى النشاط	النسبة المئوية (٪)	
	داخل المنزل	خارج المنزل
نشيط جدًا	٤٠,٣	٣٧,٦
نشيط	٣٥,٧	٤٢,٠
متوسط النشاط	٢٠,٢	١٩,٣
منخفض النشاط	٣,٨	١,١
غير نشط	—	—

جدول رقم ٢ . الأنشطة الأكثر ممارسة خارج المدرسة لدى الأطفال.

نوع النشاط	نسبة الأطفال الممارسين* (٪)
كرة القدم	٧٦,٢
سباحة	٣٢,٠
ركوب الدراجة	٣٠,٧
مشي / جري	١٧,٠
لعب حر	١٢,٤
ألعاب الدفاع عن النفس (كاراتيه / تايكوندو)	٦,٣

* المجموع ليس ١٠٠٪ وذلك لأن بعض الأطفال يمارسون أكثر من نشاط واحد.

جدول رقم ٣. مدة ممارسة النشاط البدني أسبوعيًا لدى عينة الأطفال.

المـــدة	النسبـة المئويـة (٪)
أقل من ساعة	٤,٩
من ساعة إلى ساعتين	٢٢,٥
من ساعتين إلى ٣ ساعات	١٥,٤
من ٣ ـ ٤ ساعات	١٨,٢
من ٤ ـ ٥ ساعات	١٥,٤
أكثر من ٥ ساعات	٢٣,٦

وعنـد سؤال أولياء الأمـور حول مقـدار الوقت الذي يقضيه أطفالهم في مشاهدة التليفزيون والفيديو في الأسبوع كما هو موضح في جدول رقم ٤، أشار حوالي ربع أفراد العينـة (٢٥,٤٪) إلى أن أطفـالهم يقضون أكثر من ٥ ساعات في الأسبوع في مشاهدة التليفزيون والفيديو، ولقد أشار ما مجموعه ٤٨٪ من أفراد العينة إلى أن مشاهدة أبنائهم للتليفزيون والفيديو تقل عن ٣ ساعات في الأسبوع، أي بمعدل يقل عن نصف ساعة في اليوم. وعند سؤال أولياء الأمور عما إذا كانوا يعتقدون أن أبناءهم يشاهدون التليفزيون أكثر مما يجب، أوضح ٢٩,٢٪ أنهم يعتقدون ذلك.

جدول رقم ٤. مقدار الوقت الذي يقضيه الأطفال في مشاهدة التليفزيون أسبوعيًا.

الوقـــت	النسبـة المئويـة (٪)
أقل من ساعة	٨,١
من ساعة إلى ساعتين	٢٥,٨
من ٢ ـ ٣ ساعات	١٣,٩
من ٣ ـ ٤ ساعات	١٢,٤
من ٤ ـ ٥ ساعات	١٤,٤
أكثر من ٥ ساعات	٢٥,٤

وحول أهمية ممارسة الطفل للنشاط البدني، فالملاحظ أن معظم أولياء الأمور يعتقدون بأهميتها حيث أجاب ٥٦,٣٪ منهم أنها مهمة جدًّا، و٤٢,٣٪ أنها مهمة، بينما أشار ٠,٩٪ من أولياء الأمور إلى أنها قليلة الأهمية (جدول رقم ٥).

جدول رقم ٥. أهمية ممارسة الطفل للنشاط البدني من وجهة نظر الآباء.

الأهميـة	النسبـة المئويـة (٪)
مهمـة جدًّا	٥٦,٣
مهمـة	٤٢,٣
قليلة الأهمية	٠,٩
غيـر مهمـة	٠,٥

وفي محاولة لمعرفة مدى ممارسة النشاط البدني لدى الآباء وارتباطه بممارسة الأبناء تم تضمين الاستبانة بعض الأسئلة عن ممارسة الآباء ونوعية الأنشطة الأكثر ممارسة من قبلهم. ولقد اتضح من إجابات أولياء الأمور أن ٥٩٪ من عينة الآباء يمارسون النشاط البدني وأن حوالي ٣٦٪ من نسبة الممارسين تعد منتظمة فيما ٦٤٪ متقطعة. ويشير جدول رقم ٦ إلى أن المشي والجري تعد الأنشطة الأكثر ممارسة من قبل الآباء حيث بلغت نسبة ممارستها ٧٩٪ من عينة الآباء، تليها السباحة (٣١,٩٪)، ثم ألعاب الكرة، فألعاب المضرب. أما عن عدد مرات الممارسة من قبل الآباء الممارسين للنشاط البدني، فيوضحها جدول رقم ٧، حيث بلغت نسبة الممارسين ٣ مرات في الأسبوع أو أكثر ٣١,٥٪ وهي نسبة جيدة من الممارسين.

وأظهرت نتائج الارتباط بين مستوى النشاط داخل المنزل وخارجه أنه ارتباط عال إلى حد ما (ر=٠,٦) وذو دلالة عند مستوى (٠,٠٠٠١)، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود ارتباط بين مستوى النشاط البدني للطفل خارج المنزل ومدة مشاهدته للتليفزيون (ر=-٠,٠٢). كما أظهرت النتائج وجود علاقة ذات دلالة بين ممارسة الأب للنشاط البدني وممارسة الطفل (ر=٠,٢٠ عند مستوى دلالة = ٠,٠٠٢)، كما كان هناك علاقة دالة بين ممارسة الطفل للنشاط البدني ومدى أهمية الممارسة في نظر الأب، حيث بلغ الارتباط ٠,٢٩ وعند مستوى دلالة ٠,٠٠٠١، ولم يكن لممارسة الأب للنشاط البدني من عدمها ارتباط مع رأي الأب في أهمية ممارسة ابنه للنشاط البدني (ر=٠,٠٢).

جدول رقم ٦ . الأنشطة الأكثر ممارسة لدى الآباء.

نوع النشاط	نسبة الممارسين
مشي / جري	٧٩٪
سباحة	٣١,٩٪
ألعاب الكرة	٢٦,٧
ألعاب المضرب	٢٢,٩

جدول رقم ٧ . عدد مرات ممارسة النشاط البدني لدى الآباء.

مرات الممارسة	النسبة المئوية (٪)
٣ مرات أو أكثر في الأسبوع	٣١,٥
مرتان في الأسبوع	٢٧,٤
مرة في الأسبوع	٢١,٠
مرتان في الشهر	٣,٢
مرة في الشهر	٤,٠
غير ذلك	١٢,٩

ويوضح جدول رقم ٨ بعض الارتباطات بين كل من مستوى النشاط البدني تبعًا لتقدير الآباء وزمن ممارسة النشاط البدني وزمن مشاهدة التليفزيون من جهة وبعض مؤشرات اللياقة البدنية، ويظهر في الجدول وجود علاقة متوسطة دالة بين الاستهلاك الأقصى للأكسجين وبين مستوى النشاط البدني تبعًا لتقدير أولياء الأمور (ر=٠,٣٤). وعلى النقيض من ذلك لم يكن هناك ارتباط بين زمن ممارسة النشاط البدني والاستهلاك الأقصى للأكسجين. كما لم يظهر أي ارتباط بين مستوى ممارسة النشاط البدني تبعًا لتقدير أولياء الأمور ومستوى النشاط البدني تبعًا لمقياس ضربات القلب. وعلى العكس من ذلك، فقد ظهر ارتباط ذو دلالة بين زمن ممارسة النشاط البدني في الأسبوع ومستوى النشاط البدني تبعًا لمقياس ضربات القلب. ولم تظهر أية ارتباطات ذات دلالة بين زمن مشاهدة التليفزيون والمتغيرات الأخرى.

جدول رقم ٨. العلاقات الارتباطية بين بعض متغيرات الدراسة.

المتغيــر	مستوى النشاط البدني تبعًا لتقدير الآباء	زمن ممارسة النشاط البدني في الأسبوع	زمن مشاهدة التليفزيون أو الفيديـو
الاستهلاك الأقصى للأكسجين	٠,٣٤**	٠,٠٤	٠,٠٩
نسبة الشحوم في الجسم	٠,٠٧-	٠,١٣*	٠,٠٢-
نسبة الوقت عند ضربات قلب فوق ١٥٩ ضربة/ ق[1]	٠,٠٣	٠,٢٥**	٠,٠٢-
نسبة الوقت عند ضربات قلب فوق ١٣٩ ضربة/ ق[2]	٠,٠٥	٠,٢٢*	,٠٤
زمن جري ٦٠٠ متر	٠,١٧*	٠,٠٠٢-	,٠٧
زمن جري ١٠٠٠ متر	,٠٥-	,٠٠٦-	,٠٤

* مستوى الدلالة = ٠٥, أو أقل. ** مستوى الدلالة ٠,٠١ أو أقل.

(١) نسبة الوقت الذي يقضيه الطفل في نشاط بدني خارج المدرسة عند ضربات قلب أعلى من ١٥٩ ضربة/ ق (تم قياسه بواسطة جهاز ضربات القلب عن بعد).

(٢) نسبة الوقت الذي يقضيه الطفل في نشاط بدني خارج المدرسة عند ضربات قلب أعلى من ١٣٩ ضربة/ ق.

المناقشـة

تشير نتائج مستوى النشاط البدني خارج المنزل تبعًا لتقدير أولياء الأمور أن غالبية الأطفال هم في مستوى نشط أو نشط جدًّا (٧٩,٦٪) وهي نسبة عالية في الواقع ولا تتفق مع نتائج بعض الدراسات التي استخدمت الاستبانة لقياس مستوى النشاط البدني لدى الأطفال [١٣؛ ٢٥]، كما أنها تعد نسبة عالية عند مقارنتها أيضًا بالدراسات التي استخدمت ضربـات القلب كمؤشر لمستـوى النشاط البدني [٧؛ ١٧؛ ١٨]. غير أن دراسة اللياقة البدنية للأطفال الأمريكيين [٢٩؛ ٣٠] تشير إلى أن ٥٦,١٪ من الأطفال في سن ١٠-١٢ سنة أظهروا أنهم يمارسون نشاطًا بدنيًا تحمليًا يحقق الفائدة القلبية التنفسية، إلا أن مدة ممارسة النشاط البدني في الدراسة الأمريكية تتجاوز ١٣ ساعة في الأسبوع. بينما لا تشير دراستنا هذه إلى نصف هذا الرقم في الأسبوع.

ومن الملاحظ أن كرة القدم تمثل أكثر الأنشطة البدنية ممارسة من قبل الأطفال، وهي

اللعبـة الشعبية الأولى في هذا البلد وفي العالم، وهي رياضة تجمع بين القدرتين الهوائية واللاهوائية في أدائها، ولا يعتقد أن ممارسة الأنواع الأخرى من الرياضيات البدنية والتي تطور الكفاءة القلبية التنفسية كالجري والسباحة ستطغى على ممارسة كرة القدم حتى مرحلة الشبـاب، حيث أشـارت دراسـة سابقة على الطلاب الجامعيين أن كرة القدم هي أيضًا النشاط البدني الأكثر ممارسة [٣١].

ومن المستحسن هنا إلقاء نظرة فاحصة على نتيجة العلاقة بين مستوى النشاط البدني تبعًـا لتقـدير أولياء الأمـور ومستوى النشاط البدني بناءً على ضربات القلب، حيث من المفترض وجود علاقة بين هذين المقياسين حيث إنهما يقيسان مستوى النشاط البدني، ونظرًا لأن استخدام ضربات القلب يعد أكثر دقة وموضوعية من تقدير أولياء الأمور، فإن هذا يلقي الشكوك على صدق مقياس أولياء الأمور حول مستوى نشاط أبنائهم البدني. والنتائج السابقة لا تتفق مع ما وجد في دراسة أمريكية [٢٤] من علاقة وثيقة بين مستوى النشاط البدني باستخدام ضربات القلب ومستوى النشاط البدني باستخدام الاستبانة، حيث كان معامل الارتباط في الدراسة المذكورة ٠,٥٠، كما أن زمن ممارسة النشاط البدني في الأسبوع أظهر علاقة منخفضة ولكنها دالة (ر=٠,٢٥) مع نسبة الوقت الذي يقضيه الطفل عند ضربات قلب أعلى من ١٥٩ ضربة/ ق.

أما علاقة مستوى النشاط البدني حسب تقدير أولياء الأمور بالاستهلاك الأقصى للأكسجين، والتي بلغ معامل الارتباط بينهما ٠,٣٤ وهو دال عند مستوى دلالة ٠,٠١ أو أقل، فتتفق مع بعض الدراسات السابقة [٢٥؛ ٢٦]. غير أن إحدى الدراسات الحديثة أشـارت إلى عدم وجـود علاقة لدى البنين بين مستوى النشاط البدني بواسطة الاستبانة والاستهلاك الأقصى للأكسجين [٢٤]. إلا أن ما يلفت النظر في دراستنا هذه أن زمن ممارسة النشاط البدني لم يكن ذا ارتباط بالاستهلاك الأقصى للأكسجين حيث بلغ معامل الارتباط ٠,٠٤ وهذا لا يمكن تفسيره نظريًا إلا أن يكون أولياء الأمور قد أعطوا تقديرات أقل أو أكثر مما هو واقع بالنسبة لأبنائهم.

وفيما يتعلق بالعلاقة بين النشاط البدني للآباء وأطفالهم، والتي بلغ معامل ارتباطها ٠,٢٠ وهو دال عند مستوى دلالة ٠,٠٢ فهي نتيجة تتفق مع دراسة حديثة أشارت إلى أن أبناء الآباء النشيطين بدنيًا هم أكثر احتمالاً (٥,٨ مرة) بأن يكونوا نشيطين بدنيًا من أبناء

الآباء غير النشيطين [٣٢]، غير أن دراسة سالس Salis وآخرين لم تشر إلى وجود علاقة بين ممارسة الأبناء وممارسة الآباء [٣٣]. على أنه من المعتقد أن الأطفال النشيطين بدنيًا غالبًا ما يكونون نشيطين كبارًا، كما أن الأفراد البالغين النشيطين بدنيًا كانت لياقتهم البدنية في الصغر عالية [٣٤].

كما أن من اللافت للنظر عدم وجود أية علاقة بين زمن مشاهدة التليفزيون في عينة الدراسة هذه وأي من مستوى النشاط البدني أو السمنة أو الاستهلاك الأقصى للأكسجين. وهذه النتائج لا تتفق مع دراسات سابقة أشارت إلى وجود علاقة بين زمن مشاهدة التليفزيون وانخفاض النشاط البدني [٢٣]، بل إن دراسة أخرى أشارت إلى أن الأطفال الذين يشاهدون التليفزيون بصورة قليلة كان أداؤهم في اختبارات اللياقة البدنية أفضل من أقرانهم الذين يشاهدون التليفزيون بكثرة [٢٢]. ويمكن تفسير عدم وجود علاقة بين زمن مشاهدة التليفزيون والمتغيرات الأخرى أن زمن مشاهدة التليفزيون بشكل عام غير مرتفع، حيث أشار ٧٥٪ من أفراد العينة إلى أن زمن مشاهدة التليفزيون يبلغ أقل من خمس ساعات في الأسبوع، وهو رقم منخفض مقارنة بما يقضيه الطفل الأمريكي من ٦-١١ سنة أمام شاشة التليفزيون والذي يبلغ حوالي ٢٣ ساعة في المتوسط أسبوعيًا [٢١].

خاتمة

لا تشير إجابات أولياء أمور الأطفال في عينة الدراسة إلى وجود توافق بين تقديرهم لمستويات نشاط أبنائهم وتلك المستقاة من نتائج ضربات القلب، مما يلقي الشك حول صدق مقياس تقدير أولياء الأمور عن النشاط البدني لدى أبنائهم. كما لم يظهر في هذه الدراسة أيضًا وجود علاقة بين زمن مشاهدة التليفزيون ومستوى النشاط البدني أو السمنة أو الاستهلاك الأقصى للأكسجين، وقد يكون مرد ذلك إلى أن معظم إجابات أولياء الأمور عن زمن مشاهدة أبنائهم للتليفزيون ليست مرتفعة. والعلاقة الوحيدة الدالة (ر=٠,٣٤) كانت بين مستوى النشاط البدني تبعًا لتقدير أولياء الأمور والاستهلاك الأقصى للأكسجين.

شكر

يشكر المؤلف كلًا من الزميل الطبيب محمد عبدالسلام سليمان من قسم التربية البدنية للمساعدة في جمع البيانات وأحمد جابر من مركز البحوث التربوية للمساعدة في التحليل الإحصائي.

المـراجـــع

[١] الهـزاع، هزاع. «الصحـة واللياقة البدنية.» *كتاب وقائع ندوة اللياقة البدنية*. الرياض: الرئاسة العامة لرعاية الشباب، المملكة العربية السعودية، ١٤١٠هـ، ص ص٣٩-٤٩.

[٢] American College of Sports Medicine. "The Recommended Quantity and Quality of Exercise for Developing and Maintaining Fitness in Healthy Adults." *Medicine & Science in Sports*, 10 (1978), 7-10.

[٣] Blair, S., H. Kohl, R. Paffenbarger, D. Clark, K. Cooper, and L. Gibbons. "Physical Fitness and All Cause Mortality: A Prospective Study of Healthy Men and Women." *J. Am. Med. Assoc*, 262 (1989), 2395-2401.

[٤] Saltin, B., and L. Rowell. "Functional Adaptations to Physical Activity and Inactivity." *Federation Proceedings*, 39, No. 5 (1980), 1506-13.

[٥] الهزاع، هزاع. «مستوى النشاط البدني أثناء درس التربية البدنية وعلاقته بكل من التركيب الجسمي والقدرتين الهوائية واللاهوائية.» *وقائع ندوة نحو تربية أفضل لتلميذ المرحلة الابتدائية في دول الخليج العربية*. الدوحة: جامعة قطر، ١٩٩٢م، ص٣٤.

[٦] الهـزاع، هزاع، ومحمـد سليمان، وعبـدالحكيم المـطر، وخالد المبيريك. «اللياقة القلبية التنفسية ومستـوى النشـاط البـدني وارتبـاطهـما بمؤشرات النمـو الهيكـلي والتـطور العضـلي لدى الأطفال السعوديين.» الرياض: *مركز البحوث، كلية التربية، جامعة الملك سعود*، ١٤١٤هـ.

[٧] Al-Hazzaa, Hazzaa, and Mohammed Sulaiman. "Maximal Oxygen Uptake and Daily Physical Activity in 7-to 12-year-old Boys." *Journal of Pediatric Exercise Science*, 5, No.4 (1993), 357-66.

[٨] Al-Hazzaa, H., M. Sulaiman, K. Al-Mobaireek, and O. Al-Attas. "Prevalence of Coronary Artery Disease Risk Factors in Saudi Children." *J. Saudi Heart Association*, 5, No. 3 (1993), 126-33.

[٩] Al-Hazzaa, H., M. Sulaiman, A. Al-Matar, and K. Al-Mobaireek. "Maximal Aerobic Power, Physical Activity Level, and CAD Risk Factors in Lean Versus Obese Children." *Proceedings of the Joint Meeting of PWP and NASPEM*, Alliston, Ont., Canada, Sept. 1993.

[١٠] Malina, R., and C. Bouchard. *Growth, Maturation, and Physical Activity*. Champaign, Il.: Human Kinetics, 1991.

[١١] Montoye, H. "Physical Activity, Physical Fitness and Heart Disease Risk Factors in Children." In G. Stull and H. Eckert, eds. *Effects of Physical Activity on Children*. Champaign, Il: Human Kinetics, 1986, 127-52.

[١٢] Shephard, R. "Physical Activity and Wellness of the Child." In *Advances in Pediatric Sport Sciences*, ed. R. Boileau. Champaign, Il.: Human Kinetics, 1984, 1-28.

[١٣] Simons-Morton, B., N. O'Hara, G. Parcel, I. Wei Huang, T. Baranowski, and B. Wilson. "Children's Frequency of Participation in Moderate to Vigorous Physical Activities." *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 61, No. 4 (1990), 307-14.

[١٤] Stull, G., and H. Eckert, eds. *Effects of Physical Activity on Children*. The American Academy of Physical Education paper No. 19. Champaign, Il.: Human Kinetics, 1986.

[١٥] Verschuur, R., and H. Kemper. "Habitual Physical Activity in Dutch Teenagers Measured by Heart Rate." In R. Binkhorst, H. Kemper, and Wim Saris, eds., *Children and Exercise XI*. Champaign, Il.: Human Kinetics, 1985, pp. 194-201.

[١٦] American College of Sports Medicine. "Opinion Statement of Physical Fitness in Children and Youth." *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 20, No. 4 (1988), 422-23.

[١٧] Armstrong, N., J. Balding, P. Gentle, and B. Kirby. "Estimation of Coronary Risk Factors in British Schoolchildren: a Preliminary Report." *British J. Sports Medicine*, 24, No. 1 (1990), 61-66.

[١٨] Gilliam, T., P. Freedson, D. Geenen, and B. Shahraray. "Physical Activity Patterns Determined by Heart Rate Monitoring in 6-to 7-year - old Children." *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 13, No. 1 (1981), 65-67.

[١٩] MacConnie, S., T. Gilliam, D. Geenen, and A. Pels. "Daily Physical Activity Patterns of Prepubertal Children Involved in a Vigourous Exercise Program." *Int. J. Sports Medicine*, 3, No. 4 (1982), 202-207.

[٢٠] Dietz, W., and S. Gortmaker. "Do We Fatten Our Children at the Television Set? Obesity and Television Viewing in Children and Adolescents." *Pediatrics*, 75 (1985), 807-12.

[٢١] Groves, D. "Is Childhood Obesity Related to TV Addicition?" *The Physician and Sports Medicine*, 16, No.1 (1988), 116-22.

[٢٢] Tucker, L. "The Relationship of Television Viewing to Physical Fitness and Obesity." *Adolescence*, 21 (1986), 797-806.

[٢٣] Wong, N., T. Hei, P. Qaqundah, D. Davidson, S. Bassin, and K. Gold. "Television Viewing and Pediatric Hypercholesterolemia." *Pediatrics*, 90, No.1 (1992), 75-79.

[٢٤] Janz, K., J. Golden, J. Hansen, and L. Mahoney. "Heart Rate Monitoring of Physical Activity in

Children and Adolescents: The Muscatine Study." *Pediatrics*, 89 (1992), 256-61.

[٢٥] Sunnegardh, J., L. Bratteby, S. Sjolin, U. Hagman, and A. Hoffstedt. "The Relation between Physical Activity and Energy Intake of 8- and 13-year - old Children in Sweden." In R. Binkhorst, H. Kemper, and Wim Saris, eds. *Children and Exercise XI*, Champaign, Il.: Human Kinetics, 1985, pp. 183-93.

[٢٦] Tell, G., and O. Vellar. "Physical Fitness, Physical Activity, and Cardiovascular Disease Risk Factors in Adolescents: The Oslo Youth Study." *Preventive Medicine*, 17 (1988), 12-24.

[٢٧] Lohman, T. "Assessment of Body Composition in Children." *Pediatric Exercise Science*, 1 (1989), 19-30.

[٢٨] الهزاع، هزاع. *تجارب معملية في وظائف أعضاء الجهد البدني*. ط١. الرياض: جامعة الملك سعود، ١٤١٣هـ.

[٢٩] Ross, J., C. Dotson, G. Gilbert, and S. Katz. "After Physical Education: Physical Activity outside of School Physical Education Programs - The NCYFS." *JOPERD*, 56, No.1 (1985), 77-81.

[٣٠] Ross, J., R. Pate, C. Caspersen, C. Damberg, and M. Svilar. "Home and Community in Children's Exercise Habits - NCYFS II." *JOPERD*, 58, No. 9 (1987), 85-92.

[٣١] الهزاع، هزاع. «مدى ممارسة النشاط البدني لدى عينة من الشباب الجامعي.» *مجلة جامعة الملك سعود*، م٢، *العلوم التربوية* (١٤١٠هـ)، ص ص٣٨٣-٣٩٦.

[٣٢] Moore, L., D. Lombardi, M. White, J. Campbell, S. Oliveria and R. Ellison. "Influence of Parent's Physical Activity Levels on Activity Levels of Young Children." *J. of Pediatrics*, 118 (1991), 215-19.

[٣٣] Sallis, J., J. Alcaraz, T. Mckenzie, M. Hovell, B. Kolody, and P. Nader. "Parental Behavior in Relation to Physical Activity and Fitness in 9-year-old Children." *Amer. J. Disease of Child*, 146 (1992), 1383-88.

[٣٤] Dennison, B., J. Straus, E. Mellits, and E. Charney. "Childhood Physical Fitness Tests: Predictor of Adult Physical Activity Levels?," *Pediatrics*, 82, No. 3 (1988), 324-30.

Physical Activity Patterns of Saudi Children

Hazzaa M. Al-Hazza
Professor and Director,
Exercise Physiology Laboratory,
Department of Physical Education,
College of Education, King Saud University,
Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. Nowadays, a variety of techniques have been used to assess physical activity patterns in children. One of these techniques is the questionnaire method. Therefore, 220 Saudi boys between the ages of 7 and 12 years have been subjected to a thorough assessment of physical activity by the questionnaire method. Comparison of physical activity levels between heart rate telemetry and the questionnaire method was also made. Results of the study indicated that parents were overestimating their children's activity levels. The most frequently practiced activities were soccer, swimming and cycling. Only 24% of the sample indicated that they spend more than five hours a week in physical activities. The percentage of children's television viewing was thought to be low (75% spend less than 5 hours a week in front of a TV set). A high percentage of the parents (98%) believe in the importance of physical activity for their children. It was also found that parent's physical activity levels were moderately correlated ($r = .20$; $p = .002$) with children's physical activity levels. A moderate correlation ($r = .34$; $p = .001$) was found between physical activity levels by the questionnaire method and VO2 max of the children. Finally, the most striking result was that physical activity levels assessed by parents were not correlated with heart rate telemetry.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٧، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص١٧-٣١ (١٤١٥هـ/١٩٩٥م).

معادلات التنبؤ بنسبة الشحوم في الجسم: تطبيقات على عينة من الشباب الجامعي

هزاع محمد الهزاع

أستاذ، ومشرف على مختبر فسيولوجيا الجهد البدني، قسم التربية البدنية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. يرتبط ارتفاع نسبة الشحوم في الجسم عن الحدود المثلى ارتباطًا إيجابيًا بالعديد من المشكلات الصحية وسلبيًا بالأداء البدني. ونظرًا لعدم وجود دراسات سابقة حول نسبة الشحوم لدى مجتمع الشباب الجامعي، فقد تم قياس سمك طية الجلد في سبع مناطق من الجسم لعينة من الشباب الجامعي قوامها ١٠٨ طلاب وتم استخدام مجموعة من المعادلات التنبؤية الشائعة لتقدير نسبة الشحوم لدى عينة الدراسة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن متوسطات سمك طيات الجلد كانت على النحو التالي: منطقة الصدر ٦,٦٢مم، ومنطقة العضلة ثلاثية الرؤوس ٧,٢٨مم، وما تحت عظم لوح الكتف ٩,٠٢مم، ومنطقة البطن ١١,٤٩مم، وما فوق العظم الحرقفي ٧,٢٥مم، وفي منطقة الفخذ ١٠,٩٩مم، وفي منطقة الساق ٧,٢٣مم.

وعلى الرغم من أن جميع المعادلات التنبؤية أظهرت علاقة إيجابية قوية جدًا مع مجموع سمك طيات الجلد، إلا أن نتائج بعض المعادلات التنبؤية كانت منخفضة جدًا إلى درجة تثير الشكوك حول صدقها نظريًا. ولقد اتضح أن ٤ معادلات فقط من ١١ معادلة استخدمت في هذا البحث يمكن اعتبارها مقبولة للتطبيق على عينات من الشباب الجامعي السعودي. ولقد تراوحت متوسطات نسبة الشحوم في تلك المعادلات الأربع من ١٠٪ إلى ١٤٪ من وزن الجسم.

خلاصة القول إن هناك حاجة ملحة لإيجاد معادلات تنبؤية خاصة بالمجتمع الجامعي السعودي مبنية على محك موضوعي، حيث أظهرت معظم المعدلات التنبؤية المستخدمة هنا تفاوتًا كبيرًا في متوسطات نسبة الشحوم، وحتى يتم إيجاد هذه المعادلات التنبؤية الخاصة بالمجتمع الجامعي السعودي يمكن استخدام أي من المعادلات الأربع المشار إليها في هذه الدراسة.

مقدمــة

تشير توصيات العديد من الهيئات الصحية والعلمية إلى ضرورة المحافظة على نسبة مثلى من الشحوم في الجسم نظرًا لأن ارتفاع نسبة الشحوم في الجسم يرتبط ارتباطًا إيجابيًا بالعديد من المشكلات الصحية [١ ؛ ٢] وسلبيًا بالأداء البدني [٣ ؛ ٤].

وعلى الرغم من شيوع استخدام مؤشر كتلة الجسم body mass index للدلالة على السمنة نظرًا لسهولته، إلا أن هذا المؤشر لا يميز في الواقع بين كتلتي العضلات والشحوم في الجسم وبالتالي ليس بالمقياس الأمثل لمعرفة نسبة الشحوم في الجسم [٥]. ولهذا استنبط المختصون على مدى فترات زمنية العديد من الطرق والإجراءات التي تعنى بمعرفة التركيب الجسمي للإنسان، والتي يتم في بعضها تحديد نسبة الشحوم ومن ثم معرفة الأجزاء الأخرى غير الشحمية، ويتم في البعض الآخر تقدير نسبة العضلات والعظم ومن ثم تحديد نسبة الشحوم في الجسم فيما بعد [٥-١٠].

ومع أن معظم طرق تحديد التركيب الجسمي للإنسان طرق معملية تتطلب أجهزة وأدوات، وتستلزم إجراءات معقدة مما يجعلها غير عملية خاصة في الدراسات الميدانية، إلا أن طريقة قياس سمك طية الجلد تكتسب أهمية عملية نظرًا لبساطة عملية القياس وسهولة تعلمهـا وانخفاض تكلفة الأجهزة المستخدمة مقارنة بالطرق الأخرى [٩؛ ١١؛ ١٢]. ويوجد حاليًا عشرات المعادلات التي تتنبأ بنسبة الشحوم في الجسم من خلال قياس سمك طية الجلد في موقعين أو أكثر من الجسم [٣-٥؛ ١١-١٧]. بعض هذه المعادلات ذات تطبيق خاص على مجموعات معينة من الأفراد (رياضيين، ذكور، صغار السن، مجموعات عرقية، إلخ. . .) وبعضها الآخر أعدت لتكون معادلات عامة تصلح لقطاع عريض من الأفراد. ونظرًا لعدم وجود دراسات حول التركيب الجسمي للشباب السعودي، فإن إجراء دراسة تتعلق بمعرفة قياسات سمك الجلد لدى الشباب الجامعي مع تقدير نسبة الشحوم لديهم تكتسب أهمية قصوى.

هــدف الدراســة

تهدف هذه الدراسة إلى تحديد سمك طية الجلد في عدة مواقع من الجسم لعينة من الشباب الجامعي مع تطبيق مجموعة من المعادلات التنبؤية الشائعة على عينة الدراسة لتقدير نسبة الشحوم في أجسامهم.

الطريقـة والإجـراءات

أجريت هذه الدراسة على عينة عمدية من الشباب الجامعي قوامها ١٠٨ طلاب، ونظرًا لأن طبيعة البحث تتطلب الحضور إلى مختبر فسيولوجيا الجهد البدني بقسم التربية البدنية لإجراء القياسات اللازمة، فلقد كان من غير الممكن الحصول على عينة عشوائية من طلاب الجامعة، غير أن أفراد العينة هم طلاب من كليات الجامعة المختلفة ومعظمهم ممن يرغب الالتحاق بقسم التربية البدنية.

ولقد تم قياس طول الجسم بمقياس الطول المدرج إلى أقرب ملليمتر وتم قياس وزن الجسم بواسطة ميزان طبي معاير إلى أقرب ١٠٠ جرام، ومن ثم أمكن حساب مؤشر كتلة الجسم بقسمة الوزن (كجم) على مربع الطول (متر). كما تم قياس سمك طيات الجلد في سبع مناطق من الجسم وذلك بالطرق المعروفة [١٨] باستخدام مقياس سمك الجلد من نوع هاربندن Harpenden. هذه المناطق السبع هي: منطقة الصدر، ومنطقة العضلة ثلاثية الرؤوس، ومنطقة ما تحت عظم لوح الكتف، وفوق العظم الحرقفي، ومنطقة البطن، ومنطقة الفخذ ومنطقة الساق. ثم بعد ذلك تم تقدير نسبة الشحوم في الجسم باستخدام مجموعة من المعادلات التنبؤية شائعة الاستخدام كما هو موضح في الجدول رقم ١. بالإضافة إلى ما سبق فلقد تم قياس قوة القبضة لليد الأقوى بواسطة مقياس قوة القبضة

جدول رقم ١. المعادلات المستخدمة في البحث.

رقم المعادلة	رقم المرجع	المعادلة*
١	١٧	كثافة الجسم = ١,١٠٤٣ - (٠,٠٠١٣٢٧ × سمك الجلد ٦) - (٠,٠٠١٣١ × سمك الجلد ٣). نسبة الشحوم = [(٤,٢٠١ ÷ كثافة الجسم) - ٣,٨١٣] × ١٠٠
٢	١٤	كثافة الجسم = ١,١٧٠٤ - [٠,٠٧٣١ لوغاريتم (سمك الجلد ٢+٣+٤)] نسبة الشحوم = [(٤,٩٥ ÷ كثافة الجسم) - ٤,٥٠] × ١٠٠
٣	١٢	كثافة الجسم = ١,٠٩٨٢ - (٠,٠٠٠٨١٥ × (سمك الجلد ٢+٣+٥) + (٠,٠٠٠٠٠٠٨٤ × (سمك الجلد ٢+٣+٥)^{٢} نسبة الشحوم = [(٤,٥٧٠ ÷ كثافة الجسم) - ٤,١٤٢] × ١٠٠

تابع جدول رقم ١ .

٤	٣	كثافة الجسم = ١,١٠٩٦٦٥ - ٠,٠٠١٠٣ (سمك الجلد ٢) - ٠,٠٠٠٥٦ (سمك الجلد ٣) - ٠,٠٠٠٥٤ (سمك الجلد ٥) . نسبة الشحوم = [(٤,٩٥ ÷ كثافة الجسم) - ٤,٥٠] × ١٠٠
٥	٤	نسبة الشحوم = ٠,٤٣ (سمك الجلد ٢) + ٠,٥٨ (سمك الجلد ٣) + ١,٤٧
٦	١١	كثافة الجسم = ١,١١٢٥٠٢٥ - ٠,٠٠١٣١٢٥ (سمك الجلد ١+٢+٣) + ٠,٠٠٠٠٠٥٥ (سمك الجلد ١+٢+٣)^{٢} - ٠,٠٠٠٢٤٤٠ (العمر) . نسبة الشحوم = [(٤,٩٥ ÷ كثافة الجسم) - ٤,٥٠] × ١٠٠
٧	١١	كثافة الجسم = ١,١٠٩٣٨٠٠ - ٠,٠٠٠٨٢٦٧ (سمك الجلد ١+٥+٦) + ٠,٠٠٠٠٠١٦ (سمك الجلد ١+٥+٦)^{٢} - ٠,٠٠٠٢٥٧٤ (العمر) . نسبة الشحوم = [(٤,٩٥ ÷ كثافة الجسم) - ٤,٥٠] × ١٠٠
٨	١٣	نسبة الشحوم = ١,٣٥ (سمك الجلد ٢ + ٣) - ٠,٠١٢ × (سمك الجلد ٢+٣)^{٢} - ٤,٤ .
٩	٥	كثافة الجسم = ١,٠٨٥٤٣ - ٠,٠٠٠٨٦ (سمك الجلد ٥) + ٠,٠٠٠٤٠ (سمك الجلد ٤) . نسبة الشحوم = [(٤,٩٥ ÷ كثافة الجسم) - ٤,٥٠] × ١٠٠ .
١٠	١٦	كثافة الجسم = ١,٠٩٧١٦ - ٠,٠٠٠٦٥ (سمك الجلد ١) - ٠,٠٠٠٥٥ (سمك الجلد ٣) - ٠,٠٠٠٨٠ (سمك الجلد ٦) . نسبة الشحوم = [(٤,٩٥ ÷ كثافة الجسم) - ٤,٥٠] × ١٠٠
١١	١٥	كثافة الجسم = ١,٠٢٤١٥ - ٠,٠٠١٦٩ (سمك الجلد ٣) + ٠,٠٠٤٤٤ (الطول بالديسمتر) - ٠,٠٠١٣٠ (سمك الجلد ٥) . نسبة الشحوم = [(٤,٩٥ ÷ كثافة الجسم) - ٤,٥٠] × ١٠٠ .

* مفاتيح سمك طيات الجلد:
١ = سمك طية الجلد في منطقة الصدر .
٢ = سمك طية الجلد في منطقة العضلة ثلاثية الرؤوس .
٣ = سمك طية الجلد في منطقة ما تحت عظم لوح الكتف .
٤ = سمك طية الجلد فوق العظم الحرقفي .
٥ = سمك طية الجلد في منطقة البطن .
٦ = سمك طية الجلد في منطقة الفخذ .
٧ = سمك طية الجلد في منطقة الساق .

وكذلك قياس قدرات أفراد العينة على القفز لأعلى بواسطة اختبار سارجنت للقفز العمودي [١٨]. ولقد تم إدخال البيانات في الحاسب الآلي للحصول على الإحصائيات الوصفية (المتوسط والانحراف المعياري، إلخ . . .) وكذلك العلاقات الارتباطية بين متغيرات الدراسة بواسطة معامل بيرسون للارتباط.

النتائج

يوضح الجدول رقم ٢ المواصفات الجسمية لعينة الدراسة حيث بلغ متوسط عمر العينة حوالي ٢١ سنة؛ أما متوسطا وزن العينة وطولها فقد بلغا ٦٣,٢كجم و ١٧٠,٥سم على التوالي. كما يلاحظ أن حجم المدى لكل من الطول والوزن كان كبيراً إلى حد ما. وعلى الرغم من أن متوسطات سمك طيات الجلد لم تكن مرتفعة، إلا أن نظرة فاحصة للمدى

جدول رقم ٢ . المواصفات الجسمية لعينة البحث (ن = ١٠٨).

المتغير	المتوسط	الانحراف المعياري	المدى
العمر (بالسنوات)	٢٠,٩	٢,٢	١٨-٢٧
الوزن	٦٣,٢	٩,٣	٤٧-٩١
الطول (سم)	١٧٠,٥	٥,٢	١٥٧-١٨٩
مؤشر كتلة الجسم (كجم/م^2)	٢١,٧	٣,١	١٦,٣-٣١,٥
سمك طيات الجلد (مم):			
في منطقة الصدر	٦,٦٢	٣,٧٩	٣,٢-٢١,٤
في منطقة العضلة ثلاثية الرؤوس	٧,٢٨	٣,٠٨	٣,٥-٢٠,٥
تحت عظم لوح الكتف	٩,٠٢	٤,٠٣	٤,٨-٣٤,٠
في منطقة البطن	١١,٤٩	٦,٩٢	٤,٥-٣٧,٠
فوق العظم الحرقفي	٧,٢٥	٤,٩٠	٣,٢-٣٦,٦
في منطقة الفخذ	١٠,٩٩	٥,٩٨	٣,٧-٣٧,٥
في منطقة الساق	٧,٢٣	٣,٩٢	٣,٥-٢٩,٠
مجموع سمك طيات الجلد	٥٩,٨٨	٣٠,١١	٣٠,٩-٢١٥,٠
قوة القبضة (كجم)	٤٩,٠	٧,٢	٢٩-٦٦
القفز العمودي (سم)	٥٤,٤	٨,٠	٢٩-٧٩

تظهر أن هناك فرقًا كبيرًا بين القراءات الصغرى والكبرى. ويظهر أيضًا في الجدول رقم ٢ متـوسطا قوة القبضة والقفز العمودي لعينة الدراسة، حيث بلغت قوة القبضة ٤٩ كجم وبلغت مسافة الارتقاء إلى أعلى ٥٤,٤سم.

ويشير جدول رقم ٣ إلى نتائج نسبة الشحوم لدى عينة البحث بعد تطبيق المعادلات التنبؤية، وكما هو موضح في الجدول، فإن متوسطات نسب الشحوم تراوحت من ٣,٨٪ كما في المعادلة رقم (٤) إلى ١٣,٩٪ كما في المعادلة رقم (٨). ومن الملاحظ في الجدول نفسه أن بعض المعادلات أظهرت في حدها الأدنى نسبة شحوم منخفضة جدًا (أقل من ٤٪) كما هو الحال في المعادلات (١) و(٢) و(٤) و(٦) و(٧).

جدول رقم ٣. نتائج نسبة الشحوم لدى عينة البحث تبعًا للمعادلة التنبؤية.

رقم المعادلة*	متوسط نسبة الشحوم	الانحراف المعياري	المـــدى
١	٨,٥	٤,٧	٣٤,٦-٣,٦
٢	١١,٥	٥,٠	٣١,٩-٣,٨
٣	١٠,٧	٤,٣	٣٢,٣-٦,٢
٤	٣,٨	٣,٦	٢١,٦-٠,٧-
٥	٩,٨	٣,٥	٣٠,٠-٦,١
٦	٨,٠	٤,٢	٢٦,٢-٣,١
٧	٧,٦	٤,٨	٢٦,٢-٢,٥
٨	١٣,٩	٥,١	٣٣,٥-٦,٨
٩	٨,٤	١,٨	١٤,٣-٦,١
١٠	٨,٧	٣,٨	٢٨,٢-٤,٨
١١	١٢,٨	٦,٨	٤٧,٩-٥,٥

* انظر جدول رقم ١ بشأن تفاصيل المعادلات.

أما جدول رقم ٤، فيظهر العلاقات الارتباطية بين وزن الجسم وسمك طيات الجلد والمعادلات التنبؤية، حيث يتضح أن وزن الجسم يرتبط بجميع المعادلات التنبؤية ارتباطًا دالًا عند مستوى أقل من ٠,٠١، كما يظهر من الجدول أن مجموع سمك طيات الجلد يرتبط ارتباطًا قويًا بجميع معادلات التنبؤ بنسب الشحوم، حيث تراوح معامل الارتباط بين

جدول رقم ٤ . العلاقات الارتباطية بين بعض متغيرات الدراسة .

المتغيرات	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠
١ ـ الوزن	—									
٢ ـ سمك الجلد (١)	*٠,٧٥									
٣ ـ سمك الجلد (٢)	*٠,٦٢	*٠,٧٧	—							
٤ ـ سمك الجلد (٣)	*٠,٧٧	*٠,٨٨	*٠,٧٧	—						
٥ ـ سمك الجلد (٤)	*٠,٦٧	*٠,٨٤	*٠,٨٥	*٠,٨٩	—					
٦ ـ سمك الجلد (٥)	*٠,٧٤	*٠,٨٥	*٠,٨٠	*٠,٨٥	*٠,٨٩	—				
٧ ـ سمك الجلد (٦)	*٠,٦١	*٠,٧٨	*٠,٨٦	*٠,٨٠	*٠,٨٥	*٠,٨٣	—			
٨ ـ سمك الجلد (٧)	*٠,٥٥	*٠,٧٢	*٠,٨٠	*٠,٧٨	*٠,٨٠	*٠,٧٢	*٠,٨٩	—		
٩ ـ مجموع سمك الجلد	*٠,٧٣	*٠,٩٠	*٠,٩٠	*٠,٩٢	*٠,٩٥	*٠,٩٣	*٠,٩٤	*٠,٨٨	—	
١٠ـ معادلة رقم (١)	*٠,٧١	*٠,٨٦	*٠,٨٧	*٠,٩٣	*٠,٩١	*٠,٨٨	*٠,٩٦	*٠,٨٩	*٠,٩٨	—
١١ـ معادلة رقم (٢)	*٠,٧٥	*٠,٨٧	*٠,٩٢	*٠,٩٠	*٠,٩٢	*٠,٩٣	*٠,٨٩	*٠,٨٨	*٠,٩٧	*٠,٩٤
١٢ـ معادلة رقم (٣)	*٠,٧٧	*٠,٨٩	*٠,٨٩	*٠,٩٣	*٠,٩٤	*٠,٩٧	*٠,٨٨	*٠,٨٠	*٠,٩٨	*٠,٩٥
١٣ـ معادلة رقم (٤)	*٠,٧٥	*٠,٨٩	*٠,٩٢	*٠,٩٢	*٠,٩٤	*٠,٩٥	*٠,٨٩	*٠,٨٢	*٠,٩٩	*٠,٩٥
١٤ـ معادلة رقم (٥)	*٠,٧٥	*٠,٨٩	*٠,٩٠	*٠,٩٧	*٠,٩٣	*٠,٨٧	*٠,٨٧	*٠,٨٣	*٠,٩٧	*٠,٩٦
١٥ـ معادلة رقم (٦)	*٠,٧٨	*٠,٩٥	*٠,٨٩	*٠,٩٤	*٠,٩٠	*٠,٩٠	*٠,٨٦	*٠,٨٠	*٠,٩٧	*٠,٩٤
١٦ـ معادلة رقم (٧)	*٠,٧٥	*٠,٩١	*٠,٨٥	*٠,٨٨	*٠,٩٠	*٠,٩٦	*٠,٩٣	*٠,٨١	*٠,٩٨	*٠,٩٥
١٧ـ معادلة رقم (٨)	*٠,٧٦	*٠,٨٨	*٠,٩٣	*٠,٩١	*٠,٨٨	*٠,٨٩	*٠,٨٨	*٠,٨٠	*٠,٩٦	*٠,٩٣
١٨ـ معادلة رقم (٩)	*٠,٧٠	*٠,٧٦	*٠,٦٤	*٠,٧٤	*٠,٧٨	*٠,٩٤	*٠,٦١	*٠,٥١	*٠,٧٩	*٠,٦٩
١٩ـ معادلة رقم (١٠)	*٠,٧٣	*٠,٩٢	*٠,٨٧	*٠,٩٣	*٠,٩١	*٠,٨٩	*٠,٩٥	*٠,٨٨	*٠,٩٨	*٠,٩٩
٢٠ـ معادلة رقم (١١)	*٠,٧٣	*٠,٨٨	*٠,٨٠	*٠,٩٤	*٠,٩٢	*٠,٩٦	*٠,٨٤	*٠,٧٦	*٠,٩٦	*٠,٩٣

تابع جدول رقم (٤).

المتغيـرات	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦	١٧	١٨	١٩	٢٠
١ ـ الوزن										
٢ ـ سمك الجلد (١)										
٣ ـ سمك الجلد (٢)										
٤ ـ سمك الجلد (٣)										
٥ ـ سمك الجلد (٤)										
٦ ـ سمك الجلد (٥)										
٧ ـ سمك الجلد (٦)										
٨ ـ سمك الجلد (٧)										
٩ ـ مجموع سمك الجلد										
١٠ـ معادلة رقم (١)										
١١ـ معادلة رقم (٢)	ـ									
١٢ـ معادلة رقم (٣)	٠,٩٧*	ـ								
١٣ـ معادلة رقم (٤)	٠,٩٨*	٠,٩٩*	ـ							
١٤ـ معادلة رقم (٥)	٠,٩٦*	٠,٩٧*	٠,٩٧*	ـ						
١٥ـ معادلة رقم (٦)	٠,٩٧*	٠,٩٧*	٠,٩٧*	٠,٩٧*	ـ					
١٦ـ معادلة رقم (٧)	٠,٩٦*	٠,٩٧*	٠,٩٦*	٠,٩٢*	٠,٩٦*	ـ				
١٧ـ معادلة رقم (٨)	٠,٩٨*	٠,٩٦*	٠,٩٧*	٠,٩٧*	٠,٩٨*	٠,٩٤*	ـ			
١٨ـ معادلة رقم (٩)	٠,٨٠*	٠,٨٧*	٠,٨٥*	٠,٧٥*	٠,٧٩*	٠,٨٤*	٠,٧٧*	ـ		
١٩ـ معادلة رقم (١٠)	٠,٩٤*	٠,٩٥*	٠,٩٥*	٠,٩٦*	٠,٩٧*	٠,٩٧*	٠,٩٤*	٠,٩٢*	ـ	
٢٠ـ معادلة رقم (١١)	٠,٩٣*	٠,٩٨*	٠,٩٦*	٠,٩٤*	٠,٩٤*	٠,٩٥*	٠,٩٢*	٠,٨٨*	٠,٩٣*	

ـ مفاتيح سمك طيات الجلد وكذلك أرقام المعادلات موضحة في جدول رقم ١ .

* ذات دلالة عند مستوى أقل من ٠,٠١ .

٠,٩٦ و ٠,٩٩ باستثناء ارتباطه مع المعادلة رقم (٩) الذي بلغ معامل الارتباط فيها ٠,٧٩ .

ويظهر جدول رقم ٥ معاملات الارتباط بين سمك طيات الجلد في المناطق السبع وكل من مؤشر كتلة الجسم ومجموع سمك طيات الجلد. ويتضح من الجدول أن مؤشر كتلة الجسم، الذي يستخدم في بعض الأحيان كمؤشر للسمنة، يرتبط بشكل أكبر مع سمك طية الجلد لما تحت عظم لوح الكتف ومنطقة البطن مقارنة مع بقية المناطق، كما أن مجموع سمك طيات الجلد يرتبط أعلى ما يرتبط بكل من سمك طية الجلد في ما تحت عظم لوح الكتف ومنطقة البطن وفوق العظم الحرقفي ومنطقة الفخذ. ومن الجدير بالإشارة أيضًا أن مجموع سمك طيات الجلد يرتبط ارتباطًا عكسيًّا مع القفز العمودي (ر=-٠,٣٩، مستوى الدلالة ٠,٠١) وارتباطًا منخفضًا مع قوة القبضة (ر=٠,١٥)، وهذا يشير إلى أن الأفراد الذين لديهم نسبة شحوم عالية أقل قدرة على الارتقاء لأعلى، بينما لا يوجد ارتباط ذو دلالة بين نسبة الشحوم وقوة القبضة.

جدول رقم ٥ . معاملات الارتباط بين سمك طيات الجلد وكل من مؤشر كتلة الجسم (BMI) ومجموع سمك طيات الجلد.

سمــك الجلــد	مؤشر كتلة الجسم	مجموع سمك طيات الجلد
في منطقة الصدر	٠,٧٦٥	٠,٩٠٣
في منطقة العضلة ثلاثية الرؤوس	٠,٦١٥	٠,٩٠٠
تحت عظم لوح الكتف	٠,٧٨٧	٠,٩٢٤
في منطقة البطن	٠,٧٧٩	٠,٩٣٤
فوق العظم الحرقفي	٠,٦٨٧	٠,٩٥٣
في منطقة الفخذ	٠,٦٣٨	٠,٩٣٦
في منطقة الساق	٠,٥٣٨	٠,٨٧٩

ملحوظة: جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى أقل من ٠,٠١ .

ويشير معامل الارتباط بين نسبة الشحوم وكل من مؤشر كتلة الجسم ومجموع سمك طيات الجلد كما هو موضح في جدول رقم ٦ إلى أن المعادلات التنبؤية ذات الأرقام (٣)

و(٦) و(١١) تحمل أعلى ارتباط مع مؤشر كتلة الجسم، بينما أظهرت المعادلات ذات الأرقام (١)، و(٣) و(٤) و(٧) و(١٠) أعلى ارتباط مع مجموع سمك طيات الجلد.

جدول رقم ٦. معاملات الارتباط بين نسبة الشحوم في المعادلات التنبؤية وكل من مؤشر كتلة الجسم (BMI) ومجموع سمك طيات الجلد.

المعادلــة*	مؤشر كتلة الجسم	مجموع سمك طيات الجلد
١	٠,٧٣٢	٠,٩٧٩
٢	٠,٧٧١	٠,٩٦٨
٣	٠,٧٩١	٠,٩٨٤
٤	٠,٧٧٤	٠,٩٨٥
٥	٠,٧٦٦	٠,٩٦٧
٦	٠,٧٩٨	٠,٩٦٦
٧	٠,٧٨٠	٠,٩٧٨
٨	٠,٧٧١	٠,٩٥٥
٩	٠,٧٤٣	٠,٧٩٣
١٠	٠,٧٥٢	٠,٩٨٦
١١	٠,٨١٨	٠,٩٥٥

* انظر جدول رقم ١ بشأن تفاصيل المعادلات.

المناقشــة

أظهرت نتائج هذه الدراسة على عينة من الشباب الجامعي أن متوسطات كل من العمر والوزن والطول لا تختلف كثيراً عنها في دراسة أجريت سابقًا على عينة ممثلة لطلاب الجامعة [١٩]، مما يعني أن نتائج هذه الدراسة يمكن إطلاقها عمومًا على الشباب الجامعي.

كما تشير نتائج الدراسة إلى أن معاملات الارتباط بين مناطق سمك طيات الجلد مرتفعة، مما يعني عدم وجود تفضيل لأي من المناطق السبعة إلا أنه يستحسن دائمًا قياس أكبر عدد من المناطق حتى يتم تمثيل الشحوم في مناطق الجسم المختلفة [٢٠].

وعلى الرغم من القصور المصاحب للمعادلات التنبؤية [٢٠-٢٢] وخاصة ما يتعلق بخصوصية تلك المعادلات للمجتمعات التي أجريت عليها الدراسات، إلا أنها تظل الطريقة الوحيدة عند غياب محك موضوعي كقياس الكثافة النوعية للجسم عن طريق الوزن تحت الماء على سبيل المثال. وعند إلقاء نظرة فاحصة لنسب الشحوم الناتجة عن المعادلات التنبؤية الموضحة في جدول رقم ٣ نجد أن هناك تفاوتًا كبيراً بين تلك المعادلات المختلفة، وقد يكون مرد ذلك جزئيًا إلى أن بعض هذه المعادلات تستخدم مناطق مختلفة من سمك الجلد، كما أن بعضًا من هذه المعادلات تعد معادلات عامة generalized equations ، مما يعني أنها أقل حساسية من المعادلات المعدّة خصيصًا لفئة عمرية محددة أو مجموعة عرقية معينة، مما يثير بالتالي تساؤلات حول مدى صدق هذه المعادلات في التنبؤ بنسبة الشحوم في الجسم [٢٠]. ولقد تم في إحدى الدراسات المماثلة مقارنة خمس معادلات تنبؤية عامة ووجد أنها جميعًا مختلفة عن بعضها البعض [٢٣].

غير أن السؤال العملي هو أي من هذه المعادلات أفضل للتنبؤ بنسبة الشحوم لدى عينة الشباب الجامعي في دراستنا هذه؟ وعلى الرغم من صعوبة الإجابة عن هذا السؤال في ظل غياب محك موضوعي يمكن مقارنة المعادلات معه، إلا أنه يمكن استبعاد بعض المعادلات التنبؤية التي أعطت حدودًا دنيا منخفضة خاصة إذا أخذنا في الاعتبار أن النسبة الأدنى للشحوم في الجسم والمسماة الشحوم الأساسية essential fats تصل إلى حوالي ٥٪ من وزن الجسم [١٨؛ ١٩]. ولقد أظهرت بعض المعادلات المستخدمة هنا أن نسبة الشحوم في أجسام عينة البحث أقل من ٣٪، وعليه فيمكن استبعاد المعادلات ذات الأرقام (١) و(٤) و(٦) و(٧) و(١٠) لعدم صدق نتائجها نظريًا، كما يمكن استبعاد المعادلة رقم (٩) نظرًا لأن أعلى نسبة شحوم أظهرتها كانت ١٤,٣٪، مما يدل على عدم قدرتها على تمييز النسب العالية من الشحوم، مما يبقى لدينا بالتالي المعادلات ذات الأرقام (٣) و(٥) و(٨) و(١١). وعندما ننظر إلى محك آخر وهو مدى ارتباط نسب الشحوم المستخرجة بواسطة المعادلات التنبؤية أعلاه مع مجموع سمك طيات الجلد نجد أن نسبة الشحوم من هذه المعادلات ترتبط ارتباطًا عاليًا مع مجموع سمك طيات الجلد (ر=٠,٩٦ - ٠,٩٨)، ولقد تراوحت متوسطات نسب الشحوم في تلك المعادلات المتبقية من ١٠٪ إلى ١٤٪، والرقم الأعلى (١٤٪) يتفق مع دراسة سابقة لعينة من الشباب الجامعي

وجدت أن متوسط نسبة الشحوم لديهم كانت ١٣,٩٪ من وزن الجسم [٢٤]. كما أن هذه النسب من الشحوم لا تبتعد كثيرًا عن نسب الشحوم المسجلة في مجتمعات أخرى للفئة العمرية نفسها [٤؛ ١٤؛ ١٧؛ ٢٥].

خلاصة القول إن هناك حاجة ماسة لإيجاد معادلات تنبؤية خاصة بالمجتمع الجامعي السعودي مبنية على محك موضوعي (كالوزن تحت الماء)، حيث أظهرت معظم المعادلات التنبؤية المستخدمة هنا تفاوتًا كبيرًا في متوسطات نسبة الشحوم، وإلى أن يتم إيجاد هذه المعادلات التنبؤية الخاصة بالمجتمع الجامعي السعودي يمكن استخدام أي من المعادلات ذات الأرقام (٨) أو (١١) أو (٣) أو (٥) المشار إليها في هذا البحث.

شكر

يشكر المؤلف الزميل الطبيب محمد عبدالسلام سليمان من مختبر فسيولوجيا الجهد البدني للمساعدة في جمع البيانات وكذلك أحمد جابر من مركز البحوث للمساعدة في التحليل الإحصائي.

المراجع

[١] الهزاع، هزاع. «الصحة واللياقة البدنية.» *كتاب وقائع ندوة اللياقة البدنية*. الرياض: الرئاسة العامة لرعاية الشباب، المملكة العربية السعودية، ١٤١٠هـ، ص ص٣٩-٤٩.

[٢] Van Itallie, T. "Obesity: Adverse Effects on Health and Longevity." *American J. Clinical Nutrition*, 32 (1979), 2723-33.

[٣] Katch, F., and W. McArdle. "Prediction of Body Density from Simple Anthropometric Measurement on College-age Men and Women." *Human Biology*, 45 (1973), 445-54.

[٤] McArdle, W., R. Katch, and V. Katch. *Exercise Physiology: Energy, Nutrition, and Performance*. Philadeliphia: Lea and Febigers, 1991.

[٥] Behnke, A., and J. Wilmore. *Evaluation and Regulation of Body Build and Composition*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall Inc., 1974.

[٦] Brodie, D. "Techniques of Measurement of Body Composition: Part I." *Sports Medicine*, 5, No.1 (1988), 11-40.

[٧] Brodie, D. "Techniques of Measurement of Body Composition: Part II." *Sports Medicine*, 5, No. 2 (1988), 74-98.

[٨] Katch, V. "Body Composition and Sports Medicine - Clinical Considerations." In *Body Composition Assessments in Youth and Adults*. Columbus, Ohio: Ross Laboratories, 1985, pp. 73-77.

[٩] Lohman, T. *Advances in Body Composition Assessment*. Champaign, Il.: Human Kinetics, 1992.

[١٠] Martin, A., and D. Drinkwater. "Variability in the Measures of Body Fat." *Sports Medicine*, 11, No. 5 (1991), 277-88.

[١١] Jackson, A., and M. Pollock. "Practical Assessments of Body Composition." *The Physician and Sports Medicine*, 13, No. 5 (1985), 76-90.

[١٢] Lohman, T. "Skinfolds and Body Density and Their Relation to Body Fatness: A Review." *Human Biology*, 53 (1981), 181-225.

[١٣] Boileau, R., T. Lohman, and M. Slaughter. "Exercise and Body Composition of Children and Youth." *Scandinavian J. Sports Sciences*, 7, No. 1 (1985), 17-27.

[١٤] Durnin, J., and J. Womersley. "Body Fat Assessed from Total Body Density and Its Estimation from Skinfold Thickness: Measurement on 481 Men and Women Aged from 16 to 72 Years." *British J. of Nutrition*, 32 (1974), 77-92.

[١٥] Forsyth, H., and W. Sinning. "An Anthropometric Estimation of Body Density and Lean Body Weight of Male Athletes." *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 5 (1973), 174-80.

[١٦] Pollock, M., T. Hickman, Z. Kendrick, A. Jackson, A. Linnerud, and G. Dawson. "Prediction of Body Density in Young and Middle-aged Men." *J. Applied Physiology*, 40 (1976), 300-304.

[١٧] Sloan, A. "Estimation of Body Fat in Young Men." *J. Applied Physiology*, 23 (1967), 311-15.

[١٨] الهزاع، هزاع محمد. *تجارب معملية في وظائف أعضاء الجهد البدني*. ط١. الرياض: جامعة الملك سعود، ١٤١٣هـ.

[١٩] الهزاع، هزاع. «مدى ممارسة النشاط البدني لدى عينة من الشباب الجامعي.» *مجلة جامعة الملك سعود*، م٢، *العلوم التربوية (٢)*، (١٤١٠هـ)، ص ص٣٨٣-٣٩٦.

[٢٠] Katch, F., and V. Katch. "Measurement and Predication Errors in Body Composition Assessment and the Search for the Perfect Prediction Equation." *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 51, No.1 (1980), 249-60.

[٢١] Lohman, T. "Body Composition Methodology in Sports Medicine." *The Physician and Sports*

Medicine, 10, No. 12 (1982), 46-58.

[٢٢] Wilmore, J. "Body Composition in Sport and Exercise: Directions for Future Research." *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 15, No.1 (1983), 21-31.

[٢٣] Norgan, N., and A. Ferro-Luzzi. "The Estimation of Body Density in Men: Are General Equations General?" *Annals of Human Biology*, 12 (1985), 1-15.

[٢٤] Al-Hazzaa, Hazzaa. "Physiological Profile of Saudi College-male Subjects." In *Sports, Medicine, and Health*, ed. G. Hermans and W. Mostered. Amsterdam: Elsevier Science Publishers, 1990, pp. 747-52.

[٢٥] Durnin, J., and M. Rahaman. "The Assessment of the Amount of Fat in the Human Body from Measurements of Skindfold Thickness." *British J. Nutrition*, 21 (1967), 681-89.

Prediction Equations for Body Fat Percent: Their Applications to Saudi College Males

Hazzaa M. Al-Hazzaa
Professor and Director,
Exercise Physiology Laboratory,
Department of Physical Education,
College of Education, King Saud University,
Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. High body fat percent is positively associated with a number of chronic health problems and negatively with physical performance. Up to now, no study has examined the body fat percent of Saudi college males. Therefore, measurements of skinfold thicknesses at seven sites were performed on 108 college males, and a number of common prediction equations were applied on the results to obtain body fat percent. Results of skinfold thicknesses (mm) were as follows: chest (6.62), triceps (7.28), subscapular (9.02), abdomen (11.49), suprailiac (7.25), thigh (10.99) and calf (7.23). All of the prediction equations yielded strong correlations with the sum of the seven skinfolds. Out of 11 prediction equations only 4 were found reasonably applicable to Saudi college males. The study indicated a need for a specific prediction equation for Saudi college males.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٧، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٣٣-٧٧ (١٤١٥هـ/١٩٩٥م).

مقدمات الالتزام لمنظمة أكاديمية[1]

دخيل بن عبدالله الدخيل الله

أستاذ مساعد، قسم علم النفس، كلية التربية

جامعة الملك سعود، كلية التربية، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مدى التشابه في تأثير متغيرات حددت بالتواتر على أنها مقدمات مهمة للالتزام التنظيمي على الالتزام لمنظمة أكاديمية. والمتغيرات هي العمر والمرتب وطول الخدمة والرسمية والمركزية والمشاركة والتفاعل والعلاقات بين الأشخاص والرضا الوظيفي. وقد تم اختبار فرضيات الدراسة باستخدام بيانات تم جمعها من أفراد عينة أكاديمية مؤلفة من ١٠٨ أعضاء من أعضاء هيئة التدريس من حملة الدكتوراه بإحدى الجامعات السعودية الرئيسة، بواسطة استبانة خاصة بالدراسة. لقد نصت الفرضيات على وجود علاقة مباشرة بين متغيرات الدراسة والالتزام التنظيمي، فجاءت نتائج التحليل الإحصائي مؤيدة لكل فرضيات الدراسة باستثناء الفرضيات المتعلقة بمتغيري المرتب والرسمية. وفي الوقت الذي أظهرت فيه معاملات الانحدار المتعدد — في مراحله الأولى — تأييدًا لأهمية تأثير بعض

١ مقدمات: جمع مقدمة: من قدّم بمعنى تقدّم، ومنه قولهم المقدمة والنتيجة، وهو ما لا يصح وجود غيره إلا بوجوده [١، جـ١١، ص ص٦٣-٧١] واستخدامنا له هنا فيه إشارة للمتغيرات المقترنة بالالتزام التنظيمي كشرط سابق لوجوده.

التنظيم أو المنظمة والمؤسسة، في المفهوم النفسي التنظيمي، تشير إلى علاقات منمطة بين أناس يشتغلون بأنشطة ذات اعتماد متبادل لبلوغ هدف معين [٢، ص١١]. واستخدامنا لأي من هذه الألفاظ الثلاثة محكوم بالسياق الذي يظهر فيه. وتترجم المنظمة الأكاديمية (الجامعة) أهدافها غالبًا في صورة أوضاع اجتماعية محددة تتجه إلى أن تكون شخصيات تنظيمية ذات أهداف ثنائية هي البحث والتدريس، وبذلك تحتفظ بخصوصية تميزها عن الأشكال الأخرى من الأشكال الرسمية للتنظيم.

المتغيرات دون الأخرى، نجد أن نتيجة التحليل النهائي لهذه المعاملات قصرت الأهمية في التأثير على متغير واحد دون غيره ذلك هو متغير الرضا الوظيفي. وقد ناقش الباحث مقترحاته المتعلقة بالبحث المستقبلي والمضامين النظرية والتطبيقية التي أوحت بها نتائج الدراسة.

مقدمـــة

علاقة الموظف في مؤسسته التي تنبىء عن قوة توحده وتعلقه بها تعرف اصطلاحًا بالالتزام التنظيمي. وقد عني بالبحث فيه الكثير من المشتغلين بدراسة السلوك التنظيمي من أرباب العلوم الإنسانية. كما تعددت تعاريفه النظرية والإجرائية وأساليب البحث فيه والأوساط التنظيمية موضع بحثه، والتي غالبًا ما كانت تمثل أوساطًا صناعية ومهنية ومؤسسات خدمات خاصة أو عامة. وأسفرت نتائج تلك الدراسات والبحوث عن تحديد للعديد من مقدمات الالتزام أو شروطه. غير أن دراسة علاقته بأوساط ذات طابع معين في مهامها وتنظيمها لم تحظ باهتمام بالغ من قبل الباحثين فيه، تلك هي الأوساط الأكاديمية. فالدراسات التي تناولتها قلة ويطغى عليها طابع التنظير أكثر من التطبيق. وإن حدث أنها تطبيقية فإنها تعاني من بعض قصور يتمثل بأن عيناتها ليست ممثلة فعلاً لمهام هذه الأوساط وإن كان لها بها علاقة.

الهـدف

وهـذه الـدراسـة محاولة متواضعة للبحث عن مقدمات الالتزام في واحد من هذه الأوسـاط. أو على وجه التحديد، للتعرف على مدى تأثير أبرز ما انتهت إليه الدراسات السابقة من متغيرات لها ارتباط بالالتزام على الالتزام لمنظمة أكاديمية. فالدراسة إذن تفترض وجود مقدمات أو شروط للالتزام بارزة انتهت إليها الدراسات السابقة والسؤال هو: ما تأثير أبرز ما انتهت إليه الدراسات السابقة من مقدمات للالتزام على الالتزام لمنظمة أكاديمية. هل تؤثر هذه المقدمات أيضًا على الالتزام لمنظمة أكاديمية: ما نوع التأثير وما مقداره؟ وما الأهمية النسبية لتأثير كل متغير منها؟

والدراسة لا تنشد البحث عن مقدمات خاصة بهذا النوع من المنظمات، بقدر ما هي محاولة للتحقق من طبيعة تأثير ما قيل عن مقدمات الالتزام أو شروطه على الالتزام لهذا النوع

من المنظمات، مع أن النتائج قد تقود إلى مضامين توحي بذلك، خاصة في حالة الفشل في الحصول على ارتباط وثيق بين هذه المقدمات المدروسة والالتزام للمنظمة الأكاديمية بما يجعل منها شروطًا ضرورية لعملية الالتزام لها.

الأهمية

إن اكتشاف مقدمات الالتزام أو شروطه في أي وسط تنظيمي يساعد على فهم المتغيرات التي تحكم تشكل ظاهرة الالتزام التنظيمي وتغيرها، كاتجاه للعاملين نحو مؤسساتهم ذي طابع معين يعبر عن مواقفهم منها بأبعادها المعرفية والوجدانية والسلوكية. والكشف عنها في وسط تنظيمي له خصوصيته قد يقودنا إلى التعرف على بعض خصائص هذه الأوساط ونوعية الالتزام لها بفعل خصوصيتها. عدا ما ينطوي عليه ذلك من مضامين تتعلق بمدى التشابه والاختلاف بين المتغيرات التي تحكم تشكل الاتجاهات نحو موضوعات بيئة الفرد، عامة كانت أم خاصة. هذا على افتراض كمال تصميم الدراسة، أي أن غياب التأثير لا يعزى لخلل في قياس المتغيرات.

وللمفهوم، الذي سوف نورد تعريفًا له، أهميته التطبيقية. فالدراسات الحديثة أكدت فيما توصلت إليه من نتائج أن لمستوى الالتزام تأثيراته على متغيرات العمل ومخرجاته. إذ إنه أفضل مؤشر لمستوى انتظام العاملين ولغيابهم وتحديد إمكانية تركهم العمل من عدمه وحسن الأداء والدافعية الذاتية [٣ـ٥]. ونتائج لمودي وبورتر ودوبين [٦] انتهت إلى أن الموظفين من ذوي الالتزام العالي أفضل أداء من الأدنى التزامًا. وأبعد من ذلك، أن مستوى الالتزام يمكن أن يعتبر مؤشرًا مفيدًا في التحقق من فاعلية التنظيم [٧؛ ٨].

ولاشك أن لمثل هذه التأثيرات مضامينها النظرية والتطبيقية ذات العلاقة بتنظيم العمل والممارسات الإدارية. إذ نتوقع أن الوسط التنظيمي الذي يتصف أعضاؤه بمستوى عال من الالتزام سوف يضم بين جنباته أفرادًا من العاملين لهم سماتهم الخاصة بهم من إيجابية في العلاقات والقدرة على حل المشكلات والامتثال للنظم والقواعد ورفضهم لكل ما يسيء إلى التنظيم واستعدادهم لمنحه الكثير من جهدهم ووقتهم حال العسر واليسر. والملتزم على هذا النحو — عند البعض — يعتبر بمثابة المتحدث الرسمي عن المنظمة [٩، ص١].

ويزداد أمر دراسته أهمية إذا ما كان في بيئة مثل بيئتنا العربية يعاني فيها العاملون في

مثل هذه الأوساط من إشكالات لاشك لها تأثيرها على نوعية التزامهم لهذه الأوساط وما يقترن به من تأثيرات، كالتسيب والتسرب أو المغادرة وترك العمل والتدني في نوعية الأداء ومستوى الإنتاجية. ٢

الإطـار النظـري

الالتزام التنظيمي: المفهوم والمضمون

لقد حظي مفهوم الالتزام التنظيمي باهتمام الكثيرين من المشتغلين بأبحاث التنظيم والسلوك التنـظيمي من أربـاب العلوم الإنسـانية. وانصب الاهتمام على تحديد العوامل المرتبطة بالالتزام أو المتغيرات التي تحكم نمو عملية الالتزام التنظيمي، سواءً ما له صلة مباشرة بالخصائص الديموغرافية لأعضاء التنظيم أو خصائص المهنة التي يمارسونها أو نوعية بناء التنظيم والمناخ التنظيمي. وكذا تأثيرات ظاهرة الالتزام على الانتظام في أداء العاملين ومخارج المنظمة.

وفي الـوقت الـذي تتوافر فيه دراسات عدة للعوامل المؤثرة على الالتزام في مختلف المنظمات خاصة الصناعية والمهنية ومنظمات الخدمات العامة، إلا أنه لا يتوافر دراسة معينة حاولت تفسير الالتزام بين الأكاديميين في الجامعات، فالدراسات التي تناولته غالبًا ما كانت نظرية بطبيعتها. ومثال ذلك عمل برسشـص[١٠] حول تأثير تنظيم الجامعات على اتجاهات وسلوك الأفراد. ويشذ في هذا المقام دراسة موريس وستيرز [١١] عن تأثيرات بناء التنظيم على الالتزام التنظيمي في إحدى الجامعات الأمريكية الرئيسة، غير أنهما حصرا عينتهما في القوة العاملة المساندة من إداريين وفنيين لا القوة الممثلة لمهام العمل الأكاديمي وهم أعضاء هيئة التدريس. وكذلك عمل ثورنتن [١٢] لكنه تعامل مع أعضاء هيئة التدريس في كليات متوسطة. أما ما سواها ممن تعامل مع المنظمات الأكاديمية العليا، فقد تناولت أنماطًا أخرى من اتجاهات العاملين في هذه المنظمات وإن كانت تنطوي على مضامين نظرية وتطبيقية ذات علاقة بمتغير الالتزام التنظيمي مثل دراسة ظاهر عن البيروقراطية والاغتراب الاجتماعي في بعض معاهد دول الخليج العربي [١٣]، أو دراسة توق وزاهر [١٤] وكذلك دراسة أليسن

---

٢ للتعـرف على طبيعة هذه الإشكاليات وتأثيراتها، انظر: ظاهر (١٩٨٤م)، توق وزاهر (١٩٨٩م)، وكذلك الشيخلي (١٩٨٢م) في المراجع [١٣؛ ١٤؛ ٥٩] على التوالي.

ولونج [١٥] عن الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس، إذ أنها ظواهر متأثرة أو مؤثرة بالالتزام.

ويعتبر عمل إتزيوني [١٦] في التنظير لنمط المسايرة المتوقعة من أعضاء في مثل هذه المنظمات والتي تمليها طبيعة أبنيتها، وتطبيقاته أقربها لتوقعات هذه الدراسة.

تعريف الالتزام التنظيمي

يعرّف اصطلاحًا بأنه القوة النسبية لتوحد الفرد مع تنظيم معين وارتباطه به. وبهذا المعنى، ينطوي الالتزام على ثلاثة أبعاد رئيسة على أقل تقدير، هي:

١ - اعتقاد قوي بأهداف وقيم التنظيم وقبولها.

٢ - إرادة في ممارسة جهد معقول نيابة عن التنظيم.

٣ - رغبة قوية للمحافظة على العضوية في التنظيم.

وهذا التعريف من أكثر تعاريف الالتزام التنظيمي شيوعًا، ويعزى الفضل في صياغته لكل من بورتر وستيرز ومودي وبوليان [١٧]. وهو تعريف أخذت به غالبية الدراسات التي تناولت هذه الظاهرة التنظيمية. وتعريف الالتزام بهذه الطريقة يجعل منه أمرًا أكثر من مجرد الولاء الآلي للمنظمة. إنه يتضمن علاقة فاعلة بالمنظمة يكون فيها الأفراد على استعداد لمنحها شيئًا من أنفسهم في سبيل بقائها حية، ويمثل للملاحظ الاعتقاد والرأي والفعل [٣].

والمفهوم بمعناه الذي أوردنا ينطوي على أبعاد معرفية ووجدانية وسلوكية تمثل في مجموعها اتجاهًا ذا طابع معين يعبر عن موقف واضح للعضو من المنظمة التي يعمل لها. وهذه الخاصية للتعريف تنسجم مع ما اقترحه كوندي وصالح من ضرورة أن ينطوي أي تعريف للالتزام التنظيمي على ما يعبر عن قوة الارتباط بين العضو والمنظمة في أبعاده المعرفية والوجدانية والمعيارية: فالاستجابة لصالح المنظمة قد تظهر لأن الفرد يعتقد أنها الخيار الأكثر معقولية (بعد معرفي)، وأنه يحب ويحترم المنظمة (بعد وجداني) أو أنها الأمر الخلقي الصحيح الذي يجب على الفرد أن يأتيه (بعد معياري) [٩، ص١٥٧].

وقبل أن نشرع في تعريف هذا المفهوم إجرائيًا، يلزمنا التعرف على العوامل التي تسهم في تشكيله من خلال استعراضنا لما أسفرت عنه الدراسات السابقة من نتائج تتعلق بمقدمات الالتزام أو شروطه.

الدراسات السابقة

لقد كان الهدف الرئيس لغالبية هذه الدراسات هو التعرف على العوامل المؤثرة على الالتزام التنظيمي وتأثير الالتزام على مخارج المنظمة كالتسيب والتسرب والأداء، مع أن الاهتمام في أكثره انصب على الارتباط والتأثير لا المخارج وبما أن الآداب السابقة ذات العلاقة قد تمت مراجعتها عن كثب من قبل دراسات سابقة فقد اقتصرنا في مراجعتنا على المتغيرات الحاسمة مما تواتر القول بارتباطها أو تأثيرها على الالتزام التنظيمي، كمقدمات له.

طبيعة العلاقة بين الالتزام التنظيمي ومقدماته

وفي مراجعتنا للدراسات السابقة اجتهدنا في التعرف على ما تواتر من الشواهد التجريبية في القول بتأثيره من المتغيرات التي يعتقد أنها تؤثر على الالتزام التنظيمي. وكان من حصيلة تلك المراجعة أن من أبرز هذه المتغيرات ارتباطًا بالالتزام وتأثيرًا عليه:

١) *متغيرات تتعلق مباشرة بالخصائص الديموجرافية للعضو في التنظيم* كالعمر ومستوى التعليم، ومقدار الراتب الممنوح له أو الدخل، وطول مدة خدمته في المؤسسة التي ينتسب إليها. لقد ثبت بأن للالتزام علاقة إيجابية بالعمر [٤؛ ٧؛ ١٨-٢٥] وسنوات الخدمة (٤؛ ١٨؛ ٢٠؛ ٢٢؛ ٢٦).

ويتنبأ البحث والنظرية في مجال الالتزام التنظيمي أن الأفراد يصبحون أقوى التزامًا لمؤسساتهم عند استثمارهم طواعية مصادر يتعذر عليهم استردادها مثل أوقاتهم التي يمضونها داخل التنظيم [٢٧]. ففي دراسة أجراها كل من هول وشنايدر [٢٨] استخدما فيها متغير مدة الخدمة مؤشرًا على حجم الاستثمار للموظف فكان ذا علاقة إيجابية وثيقة بالتوحد التنظيمي. والتوحد التنظيمي يُعد بعدًا من أبعاد الالتزام التنظيمي، كما أنه في الوقت ذاته محدد من محدداته [٣؛ ٩؛ ٢٩].

إن عاملي العمر وفترة الخدمة من أكثر المتغيرات التي تعرضت للبحث وأسفرت عن اتساق في علاقتها مع الالتزام [٣٠]. ومن المحتمل أن علاقتهما بالالتزام تعكس عملية التغير الشخصي المتعلق بنمو التوحد بالمنظمة [٢٦؛ ٢٩]. وإذا كان تقدم العضو في عمره وطول مدة خدمته يزيدان من التزامه، فإن الزيادة في مستوى تعليمه — على النقيض من ذلك — تقلل من التزامه [٧؛ ٢٤]. إذ كلما تقدم العضو في العمر، وطالت مدة خدمته،

زاد مقدار التزامه للمنظمة التي يعمل لها. وفي المقابل، كلما كان العضو من ذوي التعليم العالي أو ارتفع مستوى تعليمه، انخفض مقدار التزامه. ويعزى هذا التأثير السلبي لمتغير التعلم لأسباب منها أن التعليم يمثل استثمارًا للذات. ومن ثم كلما تقدم الفرد في تعليمه نزع لطلب أفضل البيئات لاستثمار ذاته لاسيما إذا كانت فرص الاستثمار أمامه أكبر. لذا يتوقع أن يكون أقل التزامًا لمنظمته ما لم توفر له فرص استثمار أفضل. ومن هنا كان التعليم سلبيًا في علاقته مع الالتزام التنظيمي.

وبحكم أن التعليم العالي يمثل أرقى مستويات التعلم، فإننا نتوقع أن يكون للعاملين في ميدانه تأثيره الإيجابي على مقدار التزامهم لمؤسساته لما يوفره من فرص *الاستثمار الذاتي* لقدراتهم وإمكاناتهم وتطلعاتهم. والاستثمار الذاتي ثبت القول بتأثيره على الالتزام [١٩ ؛ ٢٠ ؛ ٢٨ ؛ ٣١]. وعلى أي حال، فنتائج العلاقة بين العديد من الخصائص الديموجرافية والالتزام تشير إلى ضرورة الأخذ في الاعتبار الفروق الفردية بين الأشخاص في خصائصهم في أي نموذج لدراسة عملية الالتزام للمنظمات [٣٢].

٢ ـ *فرص الاتصال والتفاعل بين أعضاء التنظيم* كمًا ونوعًا وماقد تفضي به من ارتباط اجتماعي بينهم. حيث أسفرت نتائج دراستها على أن لها تأثيرها الإيجابي على الالتزام التنظيمي. إذ كلما زاد الاتصال وارتفع مستوى التفاعل الاجتماعي بين العاملين، زادت الروابط الاجتماعية، ومن ثم يصبح الفرد مرتبطًا أكثر بالمنظمة [٤ ؛ ٧ ؛ ١٩ ؛ ٢٢ ؛ ٢٦ ؛ ٣١ ؛ ٣٣]. والأهم من ذلك، أن التفاعل كخصيصة من خصائص الوظيفة له تأثيره الواضح على درجة الالتزام للمنظمة، فالوظيفة التي تتطلب تفاعلاً عاليًا تقود لالتزام عال [٧؛ ١١ ؛ ١٩ ؛ ٣٤].

٣ ـ *الرضا الوظيفي والعلاقات بين الأشخاص*. يعكس الرضا الوظيفي والعلاقات بين العاملين نوعية الخبرة التي تعرض لها العضو داخل المنظمة. وما خبرات العمل — في نظر ستيرز — إلا قوة تنشئة رئيسة تؤثر بقوة على مدى تشكل تعلق الفرد نفسيًا بالمنظمة [٧ ، ص٤٨]. ويفترض مودي وآخرون [٣٢] أن الخبرات المبدئية في العمل تؤثر على نمو الالتزام. ومن الدراسات التي أكدت على وجود ارتباط إيجابي مباشر بين الرضا والالتزام دراسات هول وشنايدر [٢٨]، هرنبياك وألوتو [٢٠]، بوكانان [٢٦]، ستيرز [٧]، بريف

والداج [٥]، ولش ولافان [٢٢]، وأنجل وبري [٢٤]، ومارتن وأولفلين [٣٥]، والدخيل الله [٣٦].

ومن التقاليد المنهجية في دراسة العلاقة بين الرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي أن يقدم الرضا — في نماذج نظرية — على أنه مقدمة سببية للالتزام. وهذا الافتراض السببي يمثل النموذج الأكثر قبولاً بين الباحثين في دراستهم للعلاقة الافتراضية بين المتغيرين [٣٧]. وقد وجد كل من مارش ومناري [٤]، وفارل ورسبلت [٢٣]، ومودي وآخرون [٣٢]، ما يدعم هذا النموذج. كما انتهى ماثيو[٣٨] إلى أن للرضا تأثيراً أقوى على الالتزام على الرغم من العلاقة التبادلية بينهما.

وتشير دراسات كل من مارش ومناري [٤]، وستيرز [٧]، وهريبنياك [٢١]، وولش ولافان [٢٢]، وبوكانان [٢٦]، وميهر وبراسكامب [٣١]، ومارتن أولفلين [٣٥]، والدخيل الله [٣٦]، وباشن [٣٩] أن لعلاقات الثقة والاحترام المتبادل والتعاون والتضامن أو التماسك بين أعضاء المنظمة تأثيرها الإيجابي على مستوى الالتزام لها. وفي نظر هرنبياك [٢١] أن مستوى علاقات الثقة مهم إلى حد معقول في فهم الالتزام. في حين يرى ميهر وبراسكامب [٣١] أن المساعدة الاجتماعية الإيجابية في مكان العمل مهمة في توليد التزام العامل للمنظمة. ولاشك أن إشباع العامل في المنظمة لحاجاته في التوجيه والطمأنة أولاً، ومن ثم حاجاته للاحترام والعاطفة من قبل جماعة العمل، قد يمكن هذه الجماعة — كجماعة مرجعية — من أن تمارس تأثيرها المستديم على اتجاهاته نحو المنظمة [٢٦، ص٥٣٦]. وما علاقات التعاون التي تنمو بين أعضاء التنظيم إلا ميكانزمات مهمة للتعلق [٢٢، ص١٠٨٥]، كما أن عمل الأعضاء معًا كفريق عمل، بما ينطوي عليه من مضامين تتعلق بالاستشهار والاهتمام والثقة والاحترام المتبادل بين أعضاء التنظيم مسهل مهم للالتزام التنظيمي. بل إن استدخال العضو في التنظيم لهذه الممارسة يجعل من السهولة عليه أن يقدم مصلحة المنظمة على مصلحته الشخصية [٩].

٤) *المتغيرات التي تصف بناء التنظيم أو هيكله*. القواعد السلوكية الرسمية المحددة لكيفية أداء الموظف لعمله ولنوعية علاقاته بغيره في المنظمة أو ما يعرف بالرسمية، وكذلك درجة تمركز الصلاحية أو (المركزية واللامركزية) ومستوى المشاركة للعضو في تنظيم عمله،

عوامل لها تأثيرها على نوعية التزامه للمنظمة. لقد وجد كل من بييرز ودونهام [٤٠] أن الرسمية والمركزية كمتغيرات بنائية ترتبط ارتباطًا واضحًا مع وصف الموظفين لتوحدهم والتزامهم غير أنه ارتباط ذو وجهة سلبية. إذ كلما اتسم التنظيم بدرجة عالية من الرسمية ودرجة عالية من المركزية قل مستوى الالتزام. وعلى النقيض من ذلك، كلما زادت اللامركزية أو حجم المشاركة في التنظيم، زاد مستوى التعلق والارتباط بالمنظمة عند العاملين فيها [٣٩؛ ٤١]. ونتيجة مشابهة انتهت إليها دراسة مقارنة بين منظمات عمل أمريكية وأخرى يابانية لكل من لنكولن وكولبرج [٤٢].

في الوقت الذي وجد فيه كل من موريس وستيرز [١١] أن متغيرات بنائية كالرسمية واللامركزية ذات علاقة إيجابية واضحة بالالتزام. بمعنى أنه بزيادة درجة اللامركزية والتشدد في القواعد المكتوبة، تزداد مستويات الالتزام. وقد أكدت دراسة لنا سابقة [٣٦] مثل هذا الاتجاه لتأثير متغيرات الرسمية والمركزية والمشاركة.

وواضح أن مجمل ما انتهت إليه الدراسات السابقة تميل إلى القول بالتأثير الواضح لمتغيرات بناء التنظيم أو هيكله، مع تباين في وجهة التأثير الخاص بمتغير الرسمية فتارة سلبي كما في نتائج دراسة بييرز ودونهام [٤٠]، وتارة إيجابي كما يتضح من دراسة موريس وستيرز [١١] أعلاه.

وقد يعود السبب في ذلك إلى تباين هذه المنظمات موضع البحث في مهامها، مما يوحي بأن نوعية التأثير تحكمه طبيعة مهام التنظيم. ففي منظمات تتطلب درجة عالية من الرسمية والمركزية، نتوقع التأثير الإيجابي لهذين العاملين. في حين نتوقع أن تأثير هذين العاملين نفسهما سوف يكون سلبيًّا في منظمات تتطلب درجة أدنى من الرسمية والمركزية، وبالتالي درجة عالية من المشاركة تفرضها طبيعة مهام هذا النوع من المنظمات. وشاهد على ذلك ما خلص إليه سيزلاقي ووالاس من أن الدراسات حول المهنيين انتهت إلى أن تمسكهم بالرسمية يحدث ازدواجية في المعايير لأنهم يجيئون بمعايير وأسس ذات توجه خارجي بالنسبة للمنظمة التي يعملون لها، هي في نظرهم أكثر فاعلية من المعايير الرسمية. وكلما زاد تمسكهم بالرسمية زاد عندهم الإحساس بالاغتراب عن العمل [٤٣، ص٥٢٩]، مما يشير إلى الإحساس بالبعد من المنظمة، فلا التزام لهم بها.

إن المسألة — في نظرنا — موقفية، فالموقف التنظيمي بمعطياته المختلفة (أهداف ومهام) يحدد طبيعة التنظيم ومدى حاجته للرسمية وبالتالي نوعية تأثيره على العاملين تحت ظله.

وعلى افتراض أن الجامعات — في صورتها المثالية — تندرج تحت التصنيف العضوي للمنظمات والذي يتصف بأنه أقل رسمية من غيره من أنواع التنظيم، حيث الاتصال فيه مفتوح بين الأفراد من مختلف المراكز. والتفاعل بين أعضائه إيجابي بطبيعته وعن طريقه تتحدد المهام. كما أن التعاون بين جماعات العمل المصحوب بالثقة والمفاتحة صفة بارزة من صفاته [٤٤؛ ٤٥]. إضافة إلى ما أشار إليه برستص [١٠] في تحليله لمتطلبات العمل في الجامعات. فالرسمية — في نظره — تتعارض وما يتطلبه العاملون في مثل هذه المنظمات، لأن توقعات العلماء وأساتذة الجامعات للاستقلالية في أماكن عملهم تفوق توقعات غيرهم من الجماعات. وهم عرضة للعزلة وعدم التميز بسبب الرسمية. فضلاً عن أن الرسمية الصارمة والمركزية تتعارضان مع مطالب البحث والتدريس بحرية. والتعرض لهذا النمط من التنظيم كان سببًا في تدني الأداء والعزلة والتسرب بين أعضاء هيئة التدريس في أبرز الجامعات الأمريكية في أواخر الخمسينات وبداية الستينات. وشبيهًا بذلك ما خلص إليه توق وزاهر [١٤] من تدني مستوى إنتاجية أعضاء هيئة التدريس بجامعات الخليج العربي، وما انتهى إليه ظاهر [١٣] من شيوع مشاعر الغربة والميل إلى العزلة وسلبية العلاقات فيما بينهم، وما تنطوي عليه هذه الظواهر من فقدان للإحساس بالانتماء. كل ذلك بسبب ما تفرضه أبنية تلك الجامعات من قيود تتنافى ومطالب العمل الأكاديمي. كما أظهرت دراسات كثيرة، في دول متقدمة ودول نامية على السواء، كيف أن الاختلافات في الأبنية الإدارية والأكاديمية للجامعات تؤثر على إنتاجية منسوبيها [١٤، ص٩٣]، مما يشير إلى تنوع في المخارج تبعًا للتنوع في الأبنية ذات العلاقة بمهام المنظمة. وبما أن الإنتاجية تتأثر بمستوى التزام العاملين للمنظمة [٣؛ ٦] وتتباين بتباين أبنيتها، فإننا نفترض أن يكون لبناء المنظمة الأكاديمية تأثيره أيضًا على مدى التزام العاملين لها.

عليه، نتوقع أن التدني في مستوى الرسمية والمركزية والنهوض في مستوى المشاركة وما تقتضيه من زيادة في حجم الاتصال ونوع التفاعل، تفرضها طبيعة مهام هذه المنظمات، وما قد ينجم عنها من علاقات التعاون والمؤازرة والثقة والاحترام المتبادل سوف تقود إلى زيادة في

مستوى الالتزام لهذا النوع من المنظمات . لأن في مثل هذه الخصائص التنظيمية ضمان توافر عناصر التكامل الوظيفي ذات التأثير الإيجابي على الالتزام التنظيمي [٩] ولا يتأتى التكامل الوظيفي إلا من خلال التصميم الوظيفي والممارسات الإدارية التي تنشد إيجاد تفاعل مرتبط بالوظيفة عال، وعلاقات تضامن وتآزر ومفاتحة مشتركة في المعلومات بين الموظفين . والعمل في ظل هذا المناخ التنظيمي يوفر خبرات عمل ذات معنى . وخبرات العمل ذات المعنى ذات تأثير على الالتزام التنظيمي [٩، ص١٥٩] .

فرضيـات الدراسـة

على ضوء ما جاء في نتائج الدراسات السابقة حول مقدمات الالتزام التنظيمي ، وما جادلنا به حول خصوصية المنظمات الأكاديمية في مهامها ومطالبها، فإننا ننتهي إلى صياغة ما يلي من فرضيات :

١ ـ ترتبط كل من متغيرات العمر وطول الخدمة والراتب ارتباطًا إيجابيًّا بالالتزام التنظيمي .

٢ ـ ترتبط كل من متغيرات الرسمية والمركزية ارتباطًا سلبيًّا بالالتزام التنظيمي . وعلى النقيض منها، ترتبط المشاركة ارتباطًا إيجابيًّا بالالتزام التنظيمي .

٣ ـ يرتبط التفاعل المرتبط بالعمل ارتباطًا إيجابيًّا بالالتزام التنظيمي .

٤ ـ ترتبط العلاقات بين الأشخاص ارتباطًا إيجابيًّا بالالتزام التنظيمي .

٥ ـ يرتبط الرضا الوظيفي ارتباطًا إيجابيًّا بالالتزام التنظيمي .

لم تتبن هذه الدراسة اختبار فرضية تتعلق بواحد من أبرز المتغيرات التي تحكم الالتزام قالت به الدراسات السابقة وهو مستوى التعليم . والسبب في ذلك أن هدف هذه الدراسة هو التعرف على مقدمات الالتزام في منظمة أكاديمية، والعينة الممثلة حقيقة لمهام هذا النوع من المنظمات غالبًا متساوون في مستوى تعليمهم . وبالتالي فإن إمكانية فحص التأثير غير واردة لغياب التباين بين أفراد العينة .

تعريف المصطلحات الرئيسة

الرسمية والمركزية والمشاركة

تمثل مظاهر إجرائية لبناء المنظمة ونعني بها ترتيبات التنظيم الرسمية من قواعد سلوكية

وعلاقات صلاحية وأنماط اتصال. تصف أو تحدد السلوك المطلوب أو المتوقع من العضو في المنظمة ونوعية علاقته بغيره ومستوى مشاركته في تنظيم عمله. تتباين المنظمات فيها، كمًّا ونوعًا وبتحديد *أدق فإن:*

الرسمية: تشير إلى إجراءات تقعيد الوظيفة بما تتضمنه من توافر قواعد للمهنة وتقنين للعمل ومراقبة للأنظمة واللوائح ومدى التساهل في تطبيق القواعد وحدود التجاوز المسموح به لهذه القواعد والأنظمة واللوائح.

المركزية: أو اعتماد التنظيم على تدرج السلطة أو الصلاحية: وتشير إلى درجة مشاركة عضو التنظيم في قرارات تتعلق بمهام عمله. وتزيد درجة المركزية إذا انحصرت صلاحية التصرف واتخاذ القرارات في يد شخص واحد أو عدد قليل. ومن جهة أخرى، كلما كان هنالك تفويض للسلطات للمستويات الإدارية المختلفة، فإن هذا يعني زيادة اللامركزية [٤٥، ص٩٠].

المشاركة: تشير إلى مدى إدراك العضو في التنظيم لمقدار التأثير الذي يمتلكه على قرارات مرتبطة بعمله، يشترك هو في صنعها. والمشاركة بهذا المعنى نفسية بطبيعتها [٤١؛ ٤٦].

التفاعل المرتبط بالعمل

ويشير إلى مدى محافظة العضو في المنظمة على مستوى من الاتصال المباشر بزميله اتصالاً ذا علاقة بطبيعة مهام وظيفته.

العلاقات بين الأشخاص

تشير إلى نوع التوجه الشخصي من قبل كل عضو في التنظيم نحو الآخر من حيث الثقة بقدراته المهنية، واحترام كل منهم لشخص الآخر ولمهنته، واستعداده لتقديم المساعدة له عند الحاجة لها، كما في حال ظهور إشكالية. ومساندة كل منهم للآخر وشعوره بالقرب منه، أو شعوره بالعزلة والوحدة.

الرضا الوظيفي

يعبر عن حالة وجدانية إيجابية ناجمة عن تقويم العضو في التنظيم لوظيفته وخبراته في علاقتها بقيمه وحاجاته. يتمثل عادة بمدى سروره عن وظيفته [٤٧].

العينة وجمع البيانات

العينة

المشاركون في هذا البحث مجموعة أعضاء هيئة التدريس السعوديين العاملين في كبرى الجامعات السعودية بالرياض العاصمة، واختيروا من مرجع التوظيف بالجامعة. ورغبة في عودة ما يضمن تمثيل مناسب لمجموعهم تم توزيع ما عدده ٤١٣ استبانة معدة لهذا الغرض، وهو العدد الفعلي لمنسوبي الجامعة من القوة العاملة الأكاديمية السعودية من حملة الدكتوراه فقط، ممن كانوا على رأس العمل فترة جمع البيانات. وزعت الاستبانات على الأعضاء في جميع كليات الجامعة ولم يستثن من ذلك إلا كلية الطب لأسباب تتعلق بالوقت والجهد والمصادر المالية، كان نصيب الكليات النظرية منها ما نسبته ٤٦,٢٥٪، بينما نصيب الكليات التطبيقية ما نسبته ٥٣,٧٥٪ تقريبًا.

ونظرًا لحساسية المتغير التابع، فإن المستجيبين قد أخطروا بالطبيعة التطوعية للإسهام بالدراسة مع ضمان السرية التامة للمعلومات التي يدلون بها.

والعدد من الاستبانات التي أعيدت يمثل ما نسبته ٢٨,٥٧٪ من مجموع ما تم توزيعه، أي ١١٨ استبانة، استبعد منها عشر استبانات إما لعدم اكتمالها أو لعدم انطباق مواصفات العينة عليها. فكان مجموع ما تضمنه التحليل الفعلي للبيانات ١٠٨ استبانات فقط، موزعة بنسبة ٦١,١١٪ للكليات النظرية ونسبة ٣٨,٨٩٪ للكليات التطبيقية. ولا يدخل ضمن النسب أي عضو من أعضاء هيئة التدريس العاملين في كلية الصيدلة إذ لم يعاد لنا منهم أي استبانة.

ونعتقد أن الكليات الممثلة تعطي تنوعًا في خلفيات المشاركين وطبيعة المتغيرات المحيطة بهم محل اهتمام هذه الدراسة مما يتيح الفرصة للتعرف على طبيعة التأثيرات المتوقعة للمتغيرات المدروسة.

العينة النهائية تتسم بمتوسط عمر يساوي (٣٨,٥)، ومتوسط مدة خدمة تنظيمية

(٣,٨٢)، والتعليم عالٍ في مستوى الدكتوراه. وجميع أفراد العينة من الذكور لا الإناث. وتتركز طبيعة مهام عملهم حول البحث والتدريس حيث تمثل المهمة الرئيسة للمنظمة التي ينتمون إليها.

الأداة

لاختبار فرضيات الدراسة استخدم الباحث استبانة، صممت من قبله، تضمنت المجموعات التالية من البيانات والمقاييس:

١) *البيانات الديموجرافية:* وتمثل الخصائص الديموجرافية للعضو في المنظمة كالعمر ومستوى التعليم ومدة الخدمة والمرتب الشهري، بالإضافة إلى متغيرات أخرى لم تدرج في التحليل. وكان السؤال الخاص بالعمر مفتوحًا؛ أما الأسئلة المتعلقة ببقية المتغيرات الشخصية، فكانت مغلقة وترك للمستجيب فرصة تحديد خصيصته المميزة له من بين الخيارات المعطاة له.

٢) *مقياس الرضا الوظيفي:* تم قياسه باستخدام مقياس مكون من اثنين وعشرين بندًا. كل بند منها يمثل موقف العضو في التنظيم من المظاهر المختلفة لوظيفته مادية كانت أم معنوية، على ميزان مكون من خمس نقاط على نظام ليكرت تتراوح من عدم الرضا إلى منتهى الرضا (انظر ملحق ا). والبنود مجتمعة تعكس تقويم العضو وردود فعله الوجدانية لأوضاع عمله وتنظيمه. الانسجام الداخلي بين بنوده كان (٠,٩٠) وهو بهذا يتسق مع استخدام له في دراسة سابقة [٣٦].

٣) *العلاقات بين الأشخاص:* تم قياسها باستخدام مقياس مؤلف من اثني عشر بندًا. هذه البنود تضمنت علاقات الثقة والاحترام المتبادل والتضامن (انظر ملحق ب). والانسجام الداخلي بين بنوده كان ٠,٦٢ .

ومقياسا الرضا الوظيفي والعلاقات بين الأشخاص بناهما الباحث من واقع مراجعته لأدبيات الرضا الوظيفي والعلاقات، ودراسته الأولية لهما.

٤) *مقياس التفاعل المرتبط بالعمل*: يعكس الاتصال المرتبط بالأداء. تم قياسه باستخدام بنود مختارة من مقياس الاتصال التنظيمي لكل من ماريت وهيج وإيكن [٤٨] بعد تعديلها من قبل الباحث لتتلاءم وطبيعة العينة المستفتاة. وتضمن أربعة أبعاد محورية للاتصال المرتبط عادة بالمهنة هي: الاتصال المجدول، والاتصال الطارىء، ومضمون الاتصال ومستوى التكرار في الاتصال. إضافة لفرص التفاعل الاختياري لتأثيره الملحوظ على الالتزام، كما نوهنا في مراجعتنا للدراسات السابقة أعلاه (انظر ملحق ج). وكان الانسجام الداخلي بين بنوده مع هذه العينة ٠,٦٦ .

٥) *مقياسا الرسمية والمركزية*: استخدم لقياسهما بنود ممثلة لأدوات مقننة لقياس كل منها تم تطويرها من قبل هيج وإيكن [٤٩]. تضمن مقياس الرسمية سبعة بنود، تقيس مدى توافر قواعد للعمل واضحة ودرجة الحزم في تطبيقها وحدود المرونة في تجاوزها، بينما تضمن مقياس المركزية خمسة بنود، تقيس مدى إتاحة الفرصة للعضو في المشاركة في قرارات تتعلق بمهام عمله. وفي كل بند من بنود هذين المقياسين يطلب من المستجيب له أن يعبر عن موافقته من عدمها مع البند على ميزان مكون من سبع نقاط على نظام ليكرت، تتراوح من الموافقة جدًّا مع البند أو عدم الموافقة البتة معه (انظر ملحق د، هـ). وكان الانسجام الداخلي بين بنود كل مقياس منهما مع هذه العينة ٠,٨٠ و٠,٧٢ على التوالي.

٦) *مقياس المشاركة*: تم قياسها باستخدام مقياس سابق التقنين مؤلف من أربعة بنود تم تطويرها من قبل فروم [٤١]، تضمنت ما يشير إلى مدى تأثير العضو على ما يحدث في قسمه، ومدى تقبل مشرفه لما يقدم من أفكار، وسؤال مشرفه له عن رأيه ومدى تأثيره على قرارات مشرفة على ميزان مكون من خمس نقاط على نظام ليكرت (انظر ملحق و). الانسجام الداخلي بين بنوده كان ٠,٦٥ .

وعمومًا، الانسجام الداخلي لبنود مقاييس الرسمية والمركزية والمشاركة يتطابق مع تطبيقات لها سابقة من قبل مبتكريها، واستخدامنا السابق لها [٣٦].

٧) *مقياس الالتزام التنظيمي* : تم قياس الالتزام باستخدام مقياس مكون من خمسة عشر بنـدًا. صمم في الأصل من قبل بورتر وآخرين [١٧]، وتم تطويره من قبل مودي وآخرين [٣]، عرف اختصارًا باسم : استبانة الالتزام التنظيمي أو (OCQ). كل بند من بنود المقياس يطلب من المستجيب له أن يعبر عن موافقته من عدمها مع البند على ميزان مكون من سبع نقاط على نظام ليكرت. تتراوح من الموافقة جدًّا مع البند أو عدم الموافقة البتة معه (انظر ملحق ز). وقد استخدم من قبل معظم الدراسات التي تمت مراجعتها. الانسجام الداخلي لبنود هذه الأداة مع هذه العينة بالذات كان ٨٣, ٠ . وهي نتيجة تنسجم أيضًا مع نتائج كثير من تلك الدراسات التي استخدمته، بما فيها دراستنا السابقة له [٣٦].

ومن ناحية إجرائية، تفترض هذه الأداة أن الالتزام يقود إلى عدة مخارج سلوكية. فالأحرى بالموظفين من ذوي الالتزام العالي أن يكون لديهم رغبة قوية ونية في الاستمرار بالعمل في المنظمة. وفوق ذلك، أن مثل هذه النوايا السلوكية يمكن أن تترجم في صورة رغبة في البقاء أو المغادرة التي قد تظهر فيما بعد [١٧]. عدا ما يتوقع من أن الالتزام سوف يكون ذا علاقة بالانتظام في الحضور. إذ من المحتمل أن الموظفين ممن يتسمون بالتزام عالٍ لأهـداف التنـظيم ولـديهم اتجـاهـات إيجابية نحوه، لديهم رغبة قوية في المجيء للعمل والإسهام في بلوغ الأهداف. ومن المقترح أيضًا، أن يكون الالتزام ذا علاقة واضحة بالأداء على افتراض أن الموظف الملتزم أحرى به أن يبذل جهدًا أكبر في العمل.

وجميع المقاييس الرئيسة التي تضمنتها الاستبانة إدراكية تصورية بطبيعتها تمثل ما يراه العضو أو يعتقده، لا ماهو واقع فعلاً، أي أنها ذاتية لا موضوعية. وقد تمت ترجمة المقاييس الخـاصـة بالمتغـيرات البنـائية ومقياس التفـاعـل والالتـزام التنـظيمي من لغتها الأصلية (الإنجليزية) إلى اللغة العربية من قبل الباحث نفسه.

ونحب أن ننوه أن الاستبانة كانت معدة أساسًا لدراسة ظاهرة الالتزام التنظيمي وفق إطار نظري ومنهجي آخر غير المعمول به في هذه الدراسة [٣٦]. حيث تعرضت بنود بعض ما حوتـه من مقـاييس للتعـديل، خاصـة بنـود كل من مقياس التفاعل والعلاقات بين الأشخاص، بما ينسجم والهدف من الدراسة الحالية وطبيعة العينة ونتائج التحليل الأولي لبنودها، وإن كان المتغير التابع في كلا الدراستين واحد هو: الالتزام التنظيمي.

التحليـل والنتائـج

طبيعة الارتباط بين متغيرات الدراسة

بادىء الأمر، استخدمنا معامل الارتباط البسيط لوصف طبيعة العلاقة الارتباطية بين متغـيرات الدراسة. والبيانات في جدول رقم ١ تشير إلى أن متغيرات الدراسة ترتبط ارتباطًا واضحًا بالالتزام التنظيمي، ماعدا المرتب حيث تلاشى عنده مقدار الارتباط. وهذا النسق من العلاقة بين الالتزام وهذه المتغيرات فيه تأييد لما انتهت إليه الدراسات السابقة من نتائج. كما تشير إلى تأييد وصفي أولي لما افترضناه.

جدول رقم ١. العلاقة الارتباطية البسيطة بين متغيرات الدراسة.

المتغيـرات /	الالتزام	العمر	المرتب	الخدمة	الرسمية	المركزية	المشاركة	التفاعل	العلاقات
العمر	٠,٣٠١								
المرتب	٠,٠٤٧	٠,١٣٨							
الخدمة	٠,١٨٩	٠,٥١٨	٠,٣١٠						
الرسمية	-٠,١٦٩	٠,٠٩٤	٠,٠١٨	٠,٠٩٤					
المركزية	-٠,٢٦٠	-٠,١٢٠	-٠,٠٨٩	-٠,٠٦٤	٠,٥٤٠				
المشاركة	٠,٤٠١	٠,١٢٦	٠,٠٤٩	٠,٠٩١	-٠,٣١٤	-٠,٢٢١			
التفاعل	٠,٣٥٠	٠,١١١	-٠,١٠٥	-٠,٠٣١	-٠,١٦٩	-٠,١٦١	٠,٣٩٦		
العلاقات	٠,٢٨٤	٠,٢٢٥	٠,٠٤٩	٠,١٢٨	٠,٠٠٢	٠,١٥٤	٠,٣٨٣	٠,٢٢٥	
الرضا الوظيفي	٠,٦٤٣	٠,٣٩٣	٠,٢٤٣	٠,٣٠٥	-٠,٢٣٧	-٠,٤٠٧	٠,٣٦٠	٠,٢٩٢	٠,٢٣٩

وعلى الرغم من أن التحليل أعلاه قد أمدنا بمعلومة مفيدة عن العلاقة الارتباطية المتوقعة بين المتغيرات المدروسة، إلا أنه كان محدود القدرة في تزويدنا بشاهد استنتاجي عن حضور أو غياب العلاقة المستقلة فيما بينها، لسبب رئيس وهو أنه لا يحسب حساب الارتباط فيما بينها أو يتحكم به. ولذا، تبنينا طريقة الانحدار المتعدد كأسلوب لحل هذه الإشكالية، جاعلين الالتـزام التنـظيمي متغـيرًا تابعًا والمتغيرات الأخرى للدراسة متغيرات مستقلة،

وبذلك يتحقق لنا التعرف على المقدمات الفعلية للالتزام بين متغيرات الدراسة، وهو ما يمثل الهدف الرئيس للدراسة. ومن أبرز خصائص هذا الأسلوب الإحصائي قدرته على حساب مقدار التأثير لكل متغير في ارتباطه بالمتغير التابع والسماح بتقدير الأهمية النسبية في التأثير لكل متغير مقارنًا بتأثير بقية المتغيرات [٥٠]. وفي سياق معطيات المعادلة الانحدارية: ينبىء معامل الانحدار المتعدد multiple - R عن مقدار ما يسهم به المتغير المستقل في تفسير مقدار التباين في المتغير التابع، أي مقدار تأثيره عليه. بينما ينبىء معامل البيتا (B) عن مقدار أهمية المتغير المستقل في تفسير التباين في المتغير التابع. أي الأهمية النسبية له في التأثير على المتغير التابع، مقارنًا بتأثير غيره من المتغيرات داخل المعادلة الانحدارية نفسها.

مقدمات الالتزام التنظيمي

وسعيا وراء بلوغ الدراسة هدفها بما يستدعيه من اختبار الفرضيات والإجابة عن أسئلة البحث لجأنا لاستخدام نوعين من التحليل الانحداري:

ا) **انحدار بسيط**: تم التعامل من خلاله مع جميع متغيرات الدراسة كلًّا على حدة كمتغير مستقل في تأثيره على الالتزام دون ضبط لتأثير المتغيرات الأخرى رغبة في تحديد تلك المتغيرات ذات التأثير الواضح على الالتزام من بين المتغيرات موضوع الدراسة.

ب) **انحدار متعدد**: لفحص مقدار التباين في المتغير التابع المنسوب للمتغيرات المستقلة، وللتعرف على الأهمية النسبية للمتغيرات في تأثيرها على الالتزام التنظيمي كمتغير تابع، في حضور تأثير المتغيرات الأخرى. وتم هذا على مرحلتين:

المرحلة الأولى. بدأت باختبار تأثير كل متغير من متغيرات الدراسة كمتغير مستقل بنفسه مع ضبط تأثير المتغيرات الأخرى التي تقع ضمن فئته وفقًا للتصنيف التالي للمتغيرات في مجاميع: فئة الخصائص الديموجرافية، فئة الخصائص البنائية، فئة خبرات العمل، وهو تصنيف معمول به في آداب التنظيم [٧؛ ٢٩؛ ٥٦]، وذلك بإدخال المتغيرات من كل فئة في المعادلة الانحدارية على حدة. واشتملت المتغيرات الديموجرافية على: العمر، والراتب، والخدمة، بينما تضمنت المتغيرات البنائية: متغيرات الرسمية والمركزية والمشاركة. وحَوَتْ فئة الخبرات: متغيرات العلاقات بين الأشخاص والرضا الوظيفي. وأُبقي على التفاعل منفردًا

كخصيصة من خصائص الوظيفة لأن لا شبيه له من فئته في دراستنا.

وهذا النوع من التحليل يتيح فرصة مقارنة الأهمية النسبية للمتغيرات في تفسير مقدار التباين في المتغير التابع لكل متغير داخل فئته، وبين المتغيرات مجموعة في صيغة فئات أو مجاميع.

المرحلة الثانية. وتم فيها ضبط التأثير لجميع المتغيرات عن طريق إدخال جميع متغيرات الدراسة في المعادلة الانحدارية مجتمعة كمتغيرات مستقلة والالتزام لوحده كمتغير تابع. وهذا النوع من التحليل يمدنا بفكرة حول مقدار تأثير هذه المتغيرات مجتمعة على الالتزام مع تحديد الأهمية النسبية في التأثير لكل متغير من بينها [٥٠].

وبمقارنة نتائج التحليل الانحداري للمتغيرات في المعالجتين تجلت لنا أمور مهمة، نعرض لها فيما يلي:

التأثير المنفرد لكل متغير على الالتزام

جدول رقم ٢. الانحدار البسيط بين المقدمات منفردة والالتزام.

المقدمات	معامل الانحدار**	مستوى الدلالة الفعلي
العمر	٠,٣٠١	٠,٠٠٢
المرتب	٠,٠٤٥	٠,٦
طول الخدمة	٠,١٨٩	٠,٠٥
الرسمية*	٠,١٦٤-	٠,٠٩
المركزية*	٠,٢٦٥-	٠,٠٠٥
المشاركة	٠,٤٠٠	٠,٠٠٠٠
التفاعل المرتبط بالعمل	٠,٣٥٠	٠,٠٠٠٢
العلاقات بين الأشخاص	٠,٢٩٠	٠,٠٠٢

تابع جدول رقم ٢ .

المقدمـات	معامل الانحدار**	مستوى الدلالة الفعلي
الرضا الوظيفي	٠,٦٣٤	٠,٠٠٠٠

* اتجاه العلاقة كان سلبيًا. ** قيمة معامل الانحدار المتعدد (multiple - R).

وكما هو واضح من الجدول رقم ٢ ، نجد أن سبعة متغيرات ارتبطت ارتباطًا مباشرًا وواضحًا بالالتزام ، في حالة التعامل مع كل من هذه المتغيرات كمتغير مستقل لوحده في تأثيره على الالتزام . وهي وفقًا لقوة تأثير كل منها : الرضا الوظيفي وحاز على أعلى مستوى من التأثير بلغ ٠,٦٣٤ عند مستوى دلالة ٠,٠٠٠٠ . تبعه في التأثير المشاركة ٠,٤٠٠ عند مستوى دلالة بلغ أيضًا ٠,٠٠٠٠ ، بينما نال التفاعل المرتبط بالعمل تأثيرًا مقداره ٠,٤٥٠ عند مستوى دلالة ٠,٠٠٠٢ . تلاه في التأثير العمر حيث حقق تأثيرًا بلغ مقداره ٠,٣٠١ ونجد من الجدول نفسه أن العلاقات بين الأشخاص حققت تأثيرًا مقداره ٠,٢٩٠ عند مستوى دلالة ٠,٠٠٢ .

وفي الـوقت الـذي شذت فيه المركزية من بينها في اتجاه التأثير حيث كان ارتباطها بالالتزام عكسيًا — وهو ما توقعناه — نجد أن لها تأثيرًا واضحًا بلغ (٠,٢٦٥) ولا غرابة إذا ما أخذنا في الاعتبار تعريفها الإجرائي بأنها نقيض للمشاركة ، وفي نتائجنا كان تأثير المشاركة عاليًا وإيجابيًا . تلاها في التأثير طول فترة الخدمة (٠,١٨٩) . وعلى الرغم من أن الارتباط بين الرسمية والالتزام لم يكن واضحًا عند المستوى المطلوب ، إلا أنه كان في الاتجاه المتوقع للتأثير . حيث كان تأثيرًا سلبيًا بلغ مقداره -٠,١٦٤ عند مستوى دلالة ٠,٩ ، كما لم يكن للمرتب تأثيره الواضح أيضًا ، على الرغم من أنه كان في الاتجاه المتوقع .

وكما يبدو من جدول رقم ٢ أن النتائج تؤيد معظم الفرضيات وبقي القليل لم يحظ بالتأييد ؛ فالفرضية الأولى نصت على أن هنالك علاقة إيجابية واضحة بين العمر والمرتب وطول فترة الخدمة . والتحليل الانحداري البسيط أظهر أن هنالك علاقة واضحة بين العمر وفترة الخدمة والالتزام لكن لا علاقة بين المرتب والالتزام . ونصت الفرضية الثانية على أن المشاركة ترتبط ارتباطًا إيجابيًا بالالتزام بينما ترتبط به الرسمية والمركزية ارتباطًا عكسيًا . إلا أن التحليل الانحداري أظهر أن لا علاقة واضحة للالتزام بالرسمية ، في حين تتأكد العلاقة بين المشاركة والالتزام ، والمركزية والالتزام وفي الاتجاه المقترح نفسه ، مما يعني التأييد الجزئي

للفـرضية الثانية. وترى الفرضية الثالثة أن العلاقة بين التفاعل المرتبط بالعمل والالتزام إيجابية وتعزز هذا الاتجاه للعلاقة من واقع النتيجة أعلاه مما أتاح دعمًا لما افترضناه في حين أن الفـرضيتـين الـرابعـة والخـامسة تريان وجود علاقة إيجابية بين كل من العلاقات بين الأشخاص والرضا الوظيفي في تأثيرهما على الالتزام ونتائج التحليل الانحداري تؤيد هذه الفرضيات.

والقـدرة على تكـرار هذه النتائج مقارنة بنتائج الدراسات السابقة توحي بأن هذه المتغيرات قد تمثل مقدمات ثابتة نسبيًا للالتزام التنظيمي بغض النظر عن نوع التنظيم. لكن يبقى أن هذا الاتجاه للتأثير ناجم عن انفرادها به دون غيرها، حيث لم يؤخذ في الاعتبار تأثير كل من هذه المتغيرات في حضور تأثير المتغيرات الأخرى للدراسة. فماذا عن هذا التأثير فيما لو تم ضبط التأثير الناجم عن المتغيرات الأخرى، أو ما أهمية تأثير كل منها مقارنًا بتأثير غيره، عند ضبط تأثير غيره من المتغيرات؟

الأهمية النسبية في التأثير على الالتزام بين المتغيرات

ا) **الأهميـة النسبية في التأثير بين المتغيرات في فئات.** المعالجة الإحصائية لانحدار الالتزام على بقية المتغيرات انتهت إلى النتائج المعطاة في جدول رقم ٣، وكما هو ظاهر، هنالك تباين واضح في أهمية تأثير كل متغير ضمن فئته وبين فئات المتغيرات. ففي حالة الخصائص الديموجرافية، نجد أن مقدار تأثيرها مجتمعة بلغ مقدرًا بقيمة «ف» **٣,٥٠٩** عنـد مستـوى دلالـة ٠,٠٢. وتبقى الأهمية في التـأثـير للعمـر دون غيره من المتغـيرات الديموجرافية ولا غرابة، فالعمر من فئة المتغيرات التي تعرف بمتغيرات النزعة للالتزام والتي لها تأثيرها على التزام الفرد المبدئي ذي القدرة على التنبؤ بالالتزام النهائي له [٥١]. وفي هذا أيضًا دعم واضح لما ورد عن تأثيره في نتائج التحليل الانحداري البسيط.

وعنـد فحص تأثـير أي من المتغيرات البنائية مع الأخذ في الاعتبار تأثير المتغيرات البنائية الأخرى أي ضبطه، نجد أن للمتغيرات البنائية تأثيرها على الالتزام حيث فاق تأثير المتغيرات الديموجرافية «ف» **٨,٣٥٩**، عند مستوى دلالة عال. غير أن الأهمية في التأثير من بينها انحصرت في كل من متغيري المشاركة والمركزية مرتبة على التوالي وفي الاتجاه المقترح نفسـه لعلاقتهما بالالتزام. ويبدو أن لا أهمية للرسمية في التأثير على الالتزام. وفي حالة

جدول رقم ٣. الانحدار المتعدد بين المتغيرات في فئات والالتزام التنظيمي.

المقدمـات	معامل الأهمية**	مستوى الدلالة الفعلي
فئة المتغيرات الديموجرافية		
العمـر	٠,٢٧٨	٠,٠١
المرتـب*	٠,٠٠٦-	٠,١٠
طول الخدمة	٠,٠٤٧	٠, ٧
قيمة (ف) للمتغيرات الديموغرافية مجتمعة = ٣,٥٠٩ عند مستوى دلالة ٠,٠٢		
فئة المتغيرات البنائية		
الرسمية	٠,٠٦٢	٠, ٦
المركزية*	٠,٢١٠-	٠,٠٥
المشاركة	٠,٣٧٤	٠,٠٠٠١
قيمة (ف) للمتغيرات البنائية = ٨,٣٥٩ عند مستوى دلالة ٠,٠٠٠٠		
فئة خبرات العمل		
العلاقات بين الأشخاص	٠,١٤٠	٠,٠٧
الرضا الوظيفي	٠,٦١٠	٠,٠٠٠٠
قيمة (ف) لمتغير خبرات العمل = ٣٩,٨٦٤ عند مستوى دلالة ٠,٠٠٠٠		

* اتجاه العلاقة كان عكسيًا.

** معامل الأهمية مقدرًا بقيمة البيتا (B).

الخبرات، عند فحص تأثير متغير الرضا الوظيفي مع ضبط متغير العلاقات ظل لكل منهما أهميته في التأثير مع الاختلاف في أهمية تأثير كل منهما على المتغير التابع، حيث أظهر الرضا الوظيفي أهمية أكبر في التأثير على الالتزام مقارنًا بمتغير العلاقات بين الأشخاص، والذي حظي بأهمية في التأثير لكنها نسبيًا ضعيفة.

وعلى الرغم من غياب الأهمية لتأثير بعض المتغيرات عند ضبط الأخرى في كل مجموعة حيث تلاشت الأهمية في التأثير لكل من متغير الراتب وطول الخدمة والرسمية إلا أن

المدهش حقًا، أن ترتيب الأهمية في التأثير لما بقي له أهمية جاء مطابقًا لترتيبها في التأثير منفردة. إذ ظل الرضا الوظيفي محتفظًا بترتيبه المتقدم في أهمية تأثيره من بين بقية المتغيرات، تلته المشاركة، فالتفاعل، فالعمر، ثم المركزية، فالعلاقات بين الأشخاص. ولا أهمية في التأثير للمتغيرات التي لم يثبت تأثيرها في الأصل. والأهم من ذلك، أن فئة خبرات العمل مجتمعة فاقت في تأثيرها سائر فئات المتغيرات، حيث بلغ مقدار تأثيرها «ف» ٣٩,٨٦٤، عند مستوى دلالة ٠,٠٠٠٠، وهي نتيجة تنسجم بالتمام مع نتائج دراسات مماثلة تعاملت مع المتغيرات في فئات [٧؛ ٢٦].

ب ـ **الأهمية النسبية في التأثير بين المتغيرات مجتمعة**. عند ضبط التأثير لمتغيرات الدراسة كافة، نجد أن مقدار التأثير لمتغيرات العمر وفترة الخدمة والراتب والرسمية والمركزية والمشاركة والتفاعل والعلاقات بين الأشخاص على الالتزام مجتمعة كان عاليًا، حيث بلغت قيمة معامل الانحدار المتعدد ٠,٦٩٠ عند مستوى دلالة ٠,٠٠٠٠، غير أن الأهمية لكل منها في التأثير بدت متباينة.

وكما هو ظاهر في جدول رقم ٤، النتائج تشير إلى أهمية واضحة جدًا لمتغير الرضا الوظيفي في التأثير على الالتزام التنظيمي، وتلاشي الأهمية في التأثير للمتغيرات الأخرى عليه.

المناقشة و الاستنتاجات

انصب الاهتمام في هذه الدراسة على اكتشاف إمكانية تأثير متغيرات معينة على الالتزام لمؤسسة أكاديمية سبق القول بتأثيرها على الالتزام التنظيمي لأوساط مغايرة من قبل دراسات سابقة. من هذه المتغيرات ما له صلة بالخصائص الديموجرافية للعضو في التنظيم كالعمر والمرتب وطول فترة الخدمة، أو ما له صلة بخصائص بناء التنظيم نفسه كالرسمية والمركزية والمشاركة، أو ما يمثل خصائص للوظيفة كفرص التفاعل التي تتيحها الوظيفة التي يعمل عليها، أو خبرات العمل من علاقات مع زملائه العاملين معه ومدى رضاه عن مظاهر متعددة لواقع معطيات تنظيم عمله.

وقد أسفرت نتائج التحليل الانحداري الأولي على أن لمتغيرات العمر ومدة الخدمة والمركزية والمشاركة والتفاعل والعلاقات بين أعضاء التنظيم والرضا الوظيفي تأثيرها المباشر

جدول رقم ٤ . الانحدار المتعدد بين المتغيرات مجتمعة والالتزام التنظيمي .

المقدمات	معامل الأهمية**	مستوى الدلالة الفعلي
العمر	٠,٠٤٤٧	٠,٦٢٨
الدخل*	-٠,٠٩٥٢	٠,٢٣٣
طول الخدمة	٠,٠٠٥	٠,٩٥٣
الرسمية	٠,٠٢٩٠	٠,٧٥٤
المركزية*	-٠,٠١٩٢	٠,٨٤٤
المشاركة	٠,١٣٧	٠,١٣٣
العلاقات بين الأشخاص	٠,٠٧٣٧	٠,٣٩٣
الرضا الوظيفي	٠,٥٤٨	٠,٠٠٠

قيمة (ف) = ٩,٨٨٠ عند مستوى دلالة (٠,٠٠٠٠)

قيمة معامل الانحدار المتعدد (Multiple - R) = ٠,٦٩٠

* اتجاه العلاقة كان عكسيًا.

** معامل الأهمية مقدرًا بقيمة البيتا (B).

على الالتزام التنظيمي وفي الاتجاه المتوقع. في حين أخفق كل من متغير المرتب والرسمية في إحراز تأثير واضح على الالتزام.

إن تأثير المتغيرات الديموجرافية على الالتزام أمر تحكمه خصائص الشخص الديموجرافية نفسه وبالتالي جاء تأثيرها مماثلاً للتأثير الذي كشفت عنه الدراسات السابقة. ولا عجب فهي تمثل خصوصية فردية لها سمة الثبات النسبي الذي يتفاوت فيه الأفراد. ونتيجة مثل هذه فيها تأكيد لما قال به مودي وآخرون [٣٢] من أن الفروق الفردية بين العاملين في خصائصهم الشخصية كأفراد، متغير له أهميته في فهم عملية تشكل الالتزام.

كما أن المشاركة بإعطاء قدر أكبر من التحكم بالعمل من قبل شاغل الوظيفة وزيادة التفاعل بين أعضاء التنظيم، ونوعية العلاقات بينهم تمثل مطالب مهمة من مطالب مهام الوظيفة الأكاديمية والتي تمثل جوهر العملية التعليمية الجامعية. لذا كان تأثير متغيرات المشاركة والمركزية والتفاعل والعلاقات واضحًا على الالتزام التنظيمي في هذه المنظمة

الأكاديمية. إن مثل هذه النتائج تنسجم مع ما قيل عن نوعية المتغيرات التي تحكم تنظيم أمثال هذه المنظمات بأنها عضوية [٤٤]، وما أشير إليه حول مطالب ومعوقات العمل في المؤسسات الأكاديمية الجامعية [١٠ ؛ ١٣ ؛ ١٤] وما ذكر عن طبيعة الانصياع لهذا النمط من التنظيمات، على أنه يمثل ضربًا من ضروب التعلق الخلقي. وهذا التعلق الخلقي — كما وصفه إتزيوني — ينطوي على توجه إيجابي مكثف، ناجم عن نفوذ معياري للمنظمة مبني على توظيفها للعوائد الرمزية مثل التقدير والوجاهة والقبول. وبهذا يفوق نمط الالتزام للمنظمات المهنية والذي يتسم غالبًا بالذرائعية [١٦، ص٥٣].

لقد أكدت دراسات حديثة تأثير هذا النوع من المتغيرات التي تعبر عن أخلاقيات الناس في التعامل، على توحدهم مع الموضوعات المختلفة في بيئاتهم بما في ذلك نمط الالتزام للمنظمات التي يعملون لها [٥٢]. وفي كل المنظمات كلما ارتقت المشاركة في مستواها زادت احتمالية هيمنة الانصياع الأخلاقي للتنظيم من قبل العاملين فيه [١٦]. لأن في المشاركة: رفع للروح المعنوية للأفراد وإشباع حاجاتهم للاحترام وتأكيد الذات. بل صقل قدراتهم وتنمية مهاراتهم في حل المشكلات. وتقوية للاتصال بين الرؤساء والمرؤوسين والزملاء وتنمية روح الفريق والشعور بالعضوية والانتماء [٤٥]. ومن تأثيراتها أيضًا — على حد تعبير ديفيز [٤٦، ص١٨٦] — شعور المشارك في تنظيم العمل بالأهمية ومنحه الفرصة لتحقيق ذاته، بل تشجيع الأفراد على تقبل المسؤولية لاشتراكهم ذاتيًا في المنظمة التي يريدون لها أن تنجح. وقيمة لها تكمن في شحذ طاقات الابتكار والتفكير لدى العاملين. فضلاً عن أن في المشاركة إثراءً للوظيفة والإثراء الوظيفي يزيد من الرضا والالتزام علاوة على الإنتاجية [٥٣].

وحسبنا أن يكون في هذا النوع من التأثير تفسير لغياب تأثير متغيرات أخرى كالمرتب. إذ قد يعزى غياب تأثيره إلى عدم أهميته كمصدر لإشباع حاجات الفرد مقارنًا بأنواع أخرى من مصادر الإشباع التي ينشدها العامل من العمل في هذا النوع من المنظمات كأسلوب المعاملة ونوع المهمة التي يمارسها في علاقتها باستثماره لكوامنه. وإن كان للمرتب تأثيره كدخل مادي فقد لايحدث مباشرة وإنما من خلال تأثيره على متغير وسيط كالرضا الوظيفي، لاسيما أنه أحد المتغيرات التي تحكم الرضا الوظيفي [٤٦ ؛ ٤٧]. إن نتائج شبيهة لغياب التأثير المباشر للمرتب على الالتزام قد شوهدت في دراسة خاصة بالالتزام التنظيمي عند عينة من الممرضين في المستشفيات قام بها بريف والداج [٥]. ويعلق كل من ولش

ولفان على نتيجة أخرى مشابهة أخفق فيها الرضا عن المرتب في التأثير على الالتزام لعينة من مركز طبي يضم فريقًا من الأطباء المحترفين والفنيين والموظفين في الخدمات الطبية والطبية النفسية بالقول: «ولربما أن للرضا بالمرتب ميزته الخاصة به، مستقلاً عن الالتزام. كما يوحي بأنه لا يمكن للمؤسسة أن تشتري الالتزام من موظفيها. وبالتالي تعزز من رأي مودي وزملائه ١٩٧٩م، حول الطبيعة العابرة للرضا الوظيفي فهم يرون أن الأحداث اليومية في مكان العمل قد تؤثر على مستوى الرضا الوظيفي للموظفين غير أن مثل هذه الأحداث قد لا تتسبب في إعادة التقويم بجدية لتعلقهم بالمؤسسة ككل» [٢٢، ص١٠٨٤]. وهذا يوحي بأن لطبيعة المهنة التي يمارسها الشخص ونوعية التنظيم الذي يحكمها تأثيرهما على نوعية المتغيرات التي تحكم التزامه للمنظمة التي يعمل لها. ومهما يكن فإن مثل هذه التفسيرات بحاجة لاستقصاء بحثي أعمق.

على أن الرضا عن واقع معطيات بيئة العمل في هذه المنظمة وكما هي الحال مع منظمات أخرى تختلف عنها في الخصائص الوظيفية والبنائية يبقى هو المحك الأساس في فهم عملية الالتزام بغض النظر عن واقع التنظيم. فمتى ما كان العضو في التنظيم راضيًا عنه، لاشك أن تعلقه به سوف يزداد. يؤكد ذلك ثبات تأثير متغير الرضا الوظيفي منفردًا وثبات أهميته في التأثير عند ضبط تأثير سائر المتغيرات، حيث ظل تأثيره مهمًا وتلاشت الأهمية في التأثير لبقية المتغيرات. وقد يكون في أهمية تأثيره دليل على توافر شروط التكامل الوظيفي بما في ذلك عامل المساندة التنظيمية، إذ إن المساندة انعكاس لمدى اهتمام المنظمة بموظفيها ذو تأثير على الالتزام [٩]. لكن ماذا عن الإخفاق في تأثير متغير الرسمية على الالتزام التنظيمي؟ وماذا يعني التأثير السلبي لها على الرغم من عدم وضوحه؟

نتائج دراسة تأثير الرسمية على الالتزام تتراوح بين القول بغياب التأثير وحضوره مع اختلاف اتجاه العلاقة بين السلب والإيجاب. فالبعض من الدراسات التي تمت مراجعتها أعلاه قالت بالتأثير الإيجابي والبعض الآخر قال بالتأثير السلبي للرسمية. وفي دراستنا الحالية نجد تأثيرًا سلبيًا للرسمية غير أنه لم يكن عند مستوى الوضوح المطلوب لفرضيات هذه الدراسة. وبالمقابل، نجد أن تأثيرها يصبح باتجاه مغاير للاتجاه الذي توقعناه أي اتجاه إيجابي لكنه ضعيف جدًا، مع تلاشٍ لأهمية هذا التأثير، في حالة ضبطنا لتأثير المتغيرات الأخرى.

إن من بين التفسيرات المحتملة لهذا التباين في التأثير أن لا تأثيراً سلبيًا للرسمية ما دامت بالمقدار المطلوب. لأن إيجابية وجودها محكومة بمدى الحاجة إليها. وبزيادتها عما هو مطلوب، يزداد تأثيرها السلبي. عليه، كانت النتيجة. وهذه النتيجة مماثلة لما حدث مع دراسات لتأثيرها في منظمات مختلفة حيث انتهت هذه الدراسات إلى القول بأن تأثير الرسمية على الالتزام ضعيف [٥٤]. وكما سبق وأن ذكرنا نقلاً عن سيلاقي ووالاس [٤٣] أن الدراسات حول المهنيين كالمهندسين والمحاسبين والفيزيائيين اكتشفت أنه كلما زاد التمسك بالرسمية زاد الإحساس بالاغتراب عن العمل. وفي هذا إشارة إلى تأثيرها السلبي على هذا الصنف من العاملين. غير أن موريس وستيرز [١١] خلصا من دراستهما لمهنيين وموظفين من غير أعضاء هيئة التدريس في إحدى الجامعات الأمريكية إلى أن زيادة الرسمية قد تؤثر على الالتزام إلى حد ما، عن طريق تسهيل كل من العمل ووضوح الدور. فتوافر القواعد المكتوبة والإجراءات يساعد على تحسن المواقف الغامضة مما يعطي الأعضاء، خاصة من ذوي الالتـزام العـالي، الفرصة لإنجاز الأهداف. وتوجد بعض الأدلة على أن العاملين العلميين والمهنيين يقدمون أحسن الأداء عند تحررهم من الحيرة واللبس في التنظيم [٤٦]. وقد يكون في المستوى المعقول من الرسمية بلوغ هذه الدرجة من التحرر. وفي كل ما سبق دعم لاستنتاجنا الأولي بأن مقدمات الالتزام تبدو ثابتة نسبيًا بغض النظر عن نوع التنظيم.

وعلى أي حال، يبقى للرسمية أهميتها كمتغير تنظيمي؛ إذ لابد من وجود قدر منها في أغلب المنظمات، ولكن المسألة الجوهرية تتمثل في تحديد القدر اللازم منها. إذ إن هنالك بعض النظم الفرعية والعاملين بحاجة إلى درجة كبيرة من الرسمية، فيما تتطلب نظم فرعية أخرى وعاملون آخرون درجة أقل [٤٣، ص٥٢٩] مما يعني أن تأثيرها — إيجابًا أو سلبًا — مرهون بمقدار الحاجة إليها.

هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى، قد يعود هذا النمط من التباين في النتائج لغلبة متغيرات أخرى أقوى من الرسمية في التأثير على الالتزام، وإن كان للرسمية تأثيرها على تلك المتغـيرات. ومـا يمكن أن ينتهي إليه الباحث من مراجعته للدراسات السابقة، خاصة الدراسات التي تقول بتأثير بناء التنظيم على ظروف العمل ومخارج التنظيم، أن نوع الخبرة التنظيمية التي يخبرها الفرد في عمله محكوم بخصائص التنظيم. ومن ثم فإن تأثير البناء على الالتزام يتحقق من خلال تأثيره على أوضاع الوظيفة وخصائصها.

وتفسير مثل هذا أضحى تقليدًا في دراسة العديد من الظواهر التنظيمية وهو ما يعرف بدراسة التأثيرات الوسيطة للمتغيرات. أي أن غياب التأثير لبعض المتغيرات قد يعود إلى الحقيقة القائلة بعدم التأثير المباشر لها على المتغير التابع وأن تأثيرها لا يتأتى إلا بطريقة غير مباشرة من خلال تأثيرها على متغيرات أخرى تؤثر بدورها مباشرة على الالتزام التنظيمي. وهو افتراض له ما يؤيده من الشواهد التطبيقية. فقد وجد ماثيو [٣٨] أن تأثير إجهاد الدور وسمات التدريب على الالتزام تأتي عن طريق تأثيرهما على الرضا الوظيفي. وهنالك ما يؤيد مثل هذا الافتراض أيضًا في دراسات هول وشنايدر [٢٨]، وينر [٢٩] وفاندنبرج ولانس [٣٧]. وفي كل هذا دعم لما انتهى إليه كل من وليامز وهيزر بأن العديد من مقدمات الالتزام له تأثير غير مباشر فقط، بواسطة تأثيره المباشر على الرضا الوظيفي [٣٨، ص٦١٦]. وبالتالي فإن احتمالية التأثيرات الوسيطة لهذه المتغيرات التابعة أمر وارد.

وإذا كانت الرسمية لا تأثير لها مباشرة على الالتزام وكان التأثير الأقوى لصالح متغيرات قد يكون للرسمية تأثير عليها كالرضا الوظيفي، فإنه من الممكن — إذن — أن يعمل الرضا الوظيفي كمتغير وسيط في العلاقة بين الرسمية والالتزام، خاصة أنه من الثابت قوله إن لبناء التنظيم وأوضاعه تأثيرها على الرضا الوظيفي [٣٢؛ ٣٩؛ ٤٣؛ ٤٧].

إن صح ما ذهبنا إليه من احتمالية هذا النوع من التأثير الوسيطي للمتغيرات، فإن النظر في تأثير متغيرات بعينها على الالتزام في منظمة أكاديمية قد يعطيها خصوصية ذاتية تتعلق بطبيعة هذه المنظمات وأبرز المتغيرات التي تميزها عن غيرها مما له أثره الكبير على الالتزام لها، كالاستقلالية والحرية والمساندة وفرص الاستثمار الذاتي. لأن متغيرات مثل هذه ثبت تأثرها مباشرة بعوامل بنائية كالرسمية والمركزية والمشاركة [٢٢؛ ٣٩-٤١؛ ٤٦؛ ٥٥] وتأثيرها على الالتزام التنظيمي بأبعاده المختلفة [٧؛ ٩؛ ١٨؛ ٢٦؛ ٣٨]. ولهذا، يمكن أن تكون أمثال هذه المتغيرات وسيطًا في التحقق من تأثير خصائص بناء التنظيم على الالتزام للمنظمة.

المضامين والتوصيات

لقد اتضح لنا أن لمتغيرات الدراسة تأثيرها كمقدمات للالتزام التنظيمي في منظمة أكاديمية. وتبقى الأهمية في التأثير لمتغير الرضا الوظيفي من بين هذه المتغيرات. ولا غرابة

فهـو يمثل «رد فعل تقويمي وانفعالي يعبر عن مدى حب الشخص أو كراهيته لوظيفته» [٤٣، ص٧٤]. وإذا أخـذنـا في الاعتبار تعريفنا الإجرائي له بأنه متغير يعبر عن جملة انطباعات الفرد عن تنظيم عمله ومجمل خبراته معه، جمعت في متغير واحد هو رضاه عنها، فإن إحرازه لأكبر درجة من التأثير والأهمية في التأثير لم يعد مستبعدًا.

كما أن وضوح التأثير لبعض المتغيرات منفردة وغياب أهميتها في التأثير مجتمعة يوحي بأن لهذه المتغيرات تأثيرها المباشر كمقدمات للالتزام لكن تحت تنظيمات من نوع معين أو أن لها تأثيرها غير المباشر من خلال تأثيرها على متغيرات ذات تأثير مباشر على الالتزام من مثل متغيرات البناء والوظيفة والخبرات، كالمشاركة والتفاعل والرضا الوظيفي.

على أن هذا الاستنتاج يبقى أوليًا ومشروطًا بضرورة التحقق منه على نطاق أوسع وفي إطار منهجي أرحب يأخذ في الاعتبار التعريف الإجرائي الدقيق لكل متغير وتضمين أكبر عدد ممكن من المتغيرات ما أمكن ومن الوسط أو المحيط نفسه. وبالطبع، هذا لا يقف حائلاً دون تدوين بعض ما أوحت به نتائج هذه الدراسة من مضامين نظرية أو تطبيقية تمثل إطارًا مرجعيًا لتوصيات بدراسات مستقبلية، من ذلك:

١) أن التأثير الواضح للرضا الوظيفي يكشف عن أهميته كخبرة تنظيمية له علاقته الـوثيقـة بمتغـيرات تنظيمية ووظيفية أخرى كالالتزام والأداء والإنتاجية. فبازدياده يزداد الالتزام ومع ازدياد الالتزام نتوقع تحسنًا في الأداء وزيادة في مستوى الإنتاج ما دام الفرد راضيًا عن واقعـه الـوظيفي. لأن مثل هذه الزيادة في الرضا تعزز من الانشراح النفسي والاحتفاظ بالخبرة والإنتاجية [٣٧]. وقد كشفت عن مثل هذه التأثيرات دراسات مودي وزملائه [٣] وأوحت بها مضامين دراسات أخرى مثل تلك التي تناولت الفاعلية الذاتية في علاقتها بالالتزام [٥١؛ ٥٦].

إن لرضـا الفرد عن واقعه الوظيفي أهميته، ومن ثم وجب الاهتمام بتحسين ذلك الواقع. ومقياسنا تضمن مظاهر متعددة لموقف العضو من واقعه الوظيفي. ولقد لاحظنا أنه بازدياد رضاه عن ذلك الواقع يزداد التزامه، لذا لابد من المزيد من الاهتمام بهذا الواقع طلبًا لزيادة الالتزام وما ينجم عنه من تأثيرات إيجابية من زيادة في العطاء ونوعية في الإنتاجية.

٢) أن تأثير خبرات العمل انعكاس لنوعية تأثير طبيعة التنظيم: بناء ووظيفة. وتفوق الرضا الوظيفي كخبرة على بقية متغيرات الدراسة في أهمية التأثير على الالتزام التنظيمي يمثل

جماع تقويم العضو لبنية التنظيم بإجراءاته ومخارجه. ومقياسنا للرضا الوظيفي انطوى على بنود تمثل موقف العضو في التنظيم من مظاهر وظيفية تمثل خصائص مميزة لوظيفته كالاستقلالية والتحدي الوظيفي وأخرى للسياسات الإدارية التي تحكم سلوكه. يضاف إلى ذلك أن عينتنا تقع تحت تنظيم مميز له خصوصيته، وقد يكون في نوعية التنظيم ضبط لنطاق التأثير. ومن ثم يمكن أن نفترض أن تأثير الرضا كخبرة تعريف إجرائي لتأثير طبيعة التنظيم. ولغيرنا حق التحقق من ذلك، وفق تصميم أدق وفي نطاق أرحب.

٣) أن معرفة الأسبقية السببية بين الرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي لها مضامينها النظرية والتطبيقية المتعلقة بفهم حقيقة العلاقة بين العضو والمنظمة. والأبعد من ذلك، أن تصميم متغيرات دخيلة كالمشاركة والتحدي والاستقلالية والحرية على أنها تزيد من الرضا ومن ثم الالتزام قد يزيد من فهمنا لطبيعة تأثير الرضا كمتغير وسيط، على افتراض أن مثل هذه الزيادة في الرضا تنتهي بتعزيز نفسية الموظف وإنتاجيته واحتفاظه بخبراته [٣٧].

وتأثير الرضا الوظيفي له دلالاته المتعلقة بطبيعة الالتزام التنظيمي كاتجاه له أبعاده المعرفية والوجدانية والسلوكية؛ ففي تمام الرضا تحقيق للتوازن بين هذه الأبعاد وفي عدم الرضا مدعاة للتنافر بينها بما يؤول إليه من تذمر واستياء. والرضا يعبر عن حالة الانسجام بين ما يعرفه العضو في المنظمة عن نفسه من عطاء يمنحه لها ممثلاً بوقته وجهده، وبين ما يناله منها ممثلاً بما يحصل عليه من عائد ماديًا كان أم معنويًا يفضي به لحالة وجدانية إيجابية هي الرضا الذي يعزز من التزامه. والعكس في حالة الاستياء حيث يرى أن لا تكافؤ بين ما يقدم ويقدّم له مما يفقده التوازن بين معارفه ووجداناته وسلوكياته يظهر في صورة ضعف بالتزامه لمنظمته. لقد وجد بروكنر وآخرون [٥٢] أن الأفراد من ذوي الالتزام العالي نسبيًا أظهروا تدنيًا شديدًا في التزامهم، عندما انحرفت سلبيًا خبرتهم مع المنظمة عن اعتقاداتهم السابقة فيها. وفي هذا برهان على أهمية تحقيق التوازن بين المعطيات والمطالب.

إن مثل هذا النسق في العلاقة بين الرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي يتطابق مع ما يراه كوندي وصالح شرطًا لازمًا لتحديد طبيعة الالتزام. إذ إن الالتزام — في نظرهما — ينطوي على ميل داخلي لفض الصراع بين المطالب التنظيمية والمصالح الشخصية، يقوم على أسس معرفية ووجدانية ومعيارية، ينتهي لصالح المنظمة [٩، ص١٥٧].

٤) لاشك أن للمستويات العليا من الالتزام التنظيمي تأثيرها على نظم وبرامج

الحوافز التنظيمية، متى ماوعت المنظمة وقدرت أهمية هذا الالتزام وتأثيراته على انتظام العاملين في الأداء. وتأثير متغيرات كالرضا الوظيفي والمشاركة ونوعية العلاقات بين العاملين يشير إلى أهمية معاملة المنظمة لموظفيها لما تنطوي عليه هذه المعاملة من مضامين كمحدد للعدالة التوزيعية والإجرائية في العلاقة بين الأفراد والمنظمة، ذات التأثير على الالتزام التنظيمي [٥٢].

ومن الإنصاف ألّا نساوي بين المعطيات في نوعها وكمها فليس من يعطي كمن لا يعطي. وفي يقيننا أن الملتزم سوف يكون أكثر عطاء: نوعًا وكمًّا. لذا، وجب الاهتمام بهذه العوامل عند تصميم نظم الحوافز وبرامجها.

٥) المعالجة الإحصائية للمتغيرات على أساس مقدار التأثير والأهمية النسبية للتأثير يفيد العاملين في مجال التنظيم من باحثين ومصممين في تحديد موقفهم بثقة ووضوح من كل متغير عند الدراسة والتطبيق، حيث إن المقارنة بين حقيقة تأثير المتغير وأهمية ذلك التأثير تمكنهم من ترتيب المتغيرات وفقًا لمبدأ الأولوية عند التصميم أو إعادة التصميم للوظيفة أو التنظيم، بما فيه ضمان لحسن سير العمل وتعزيز لفاعلية التنظيم.

٦) التوجه الأكثر حداثة في دراسة ظاهرة الالتزام التنظيمي بدأ الأخذ بدراسة تأثير مقدمات الالتزام على الأبعاد المختلفة للالتزام المعرفي والوجداني والسلوكي. ويعتبر البعد المعرفي أهمها. لذا نرى ضرورة التأكيد على كيفية تأثير متغيرات الدراسة على كل بعد من أبعاد الالتزام: أي العوامل تؤثر على أي الأبعاد، ولماذا؟ وما مدى التداخل في التأثير بينها؟ لاسيما أن تعريفنا ينطوي على أكثر من بعد قالت به الدراسات السابقة. وقد يكون في ذلك تبرير لغياب تأثير بعض المتغيرات أو من تدنت أهميته في التأثير. ودراسة بروكنر وزملائه [٥٢] تمثل محاولة جادة في هذا المسار. كما اقترح كل من كوندي وصالح [٩] نموذجًا تكامليًّا يريان فيه أن ا الالتزام التنظيمي تكوين متعدد الأبعاد خارج الفرد، يتأثر بالموقف، وينعكس على سلوك الفرد وانتظامه، ينطوي على تقديم المصلحة العامة على الخاصة. لذا لابد من ترتيب تأثيرات هذه الأبعاد على بعضها البعض وتحديد كيفية تأثير محددات الالتزام على كل بعد من هذه الأبعاد.

ومن الملاحظ أيضًا أن طبيعة المتغيرات التي تم التعامل معها في هذه الدراسة عوامل خارج ذات الفرد. وهي إن كان لها تأثيرها الملحوظ، إلا أنها ليست عوامل كافية لتحديد

طبيعة التأثير وكيفية التأثر. من ثم لا مناص من التركيز على عوامل نفسية داخل ذات الفرد، كالتوحد والاستدماج والاستدخال نعتقد أنها أقرب للتأثير على الالتزام لمنظمات من هذا النوع، أو كما أشار إتزيوني في نظريته عن أنماط الانصياع التنظيمي [١٦] وما اقترحه كل من كوندي وصالح في نموذجهما للالتزام التنظيمي [٩].

٧) يمثل الالتزام التنظيمي مقدمة للالتزام للمهنة أو المسار الوظيفي الذي يعمل فيه الشخص [٥٨]. بينما القدرة والخبرة محكات لمستوى المهنية أو الاحتراف في الوظيفة [١٢]. والتعليم مصدر خبرة وفي الوقت ذاته محك لاحتراف المهنة [٢٧]. وعينة الدراسة الحالية على مستوى واحد في تعليمها مع تباين في برامج تدريبها وفقًا لتخصص كل فرد منها، مما يشير إلى توافر صفة الاحتراف المهني فيها، إضافة لما تتسم به وظائف العاملين في الوسط الأكاديمي من خصائص مهنية كالاستقلالية النسبية في اتخاذ القرارات المتعلقة بأعمالهم [٤٦]. وبهذا، نعتقد أن دراستنا قد ظفرت — إلى حد ما — بالتحكم بتأثير متغير آخر له علاقة بالالتزام التنظيمي والالتزام للمهنة أو العمل، هو درجة المهنية أو الاحتراف، ممثلاً بتماثل مستوى التعليم بين أعضاء هيئة التدريس من عينتنا. حبذا لو تم دراسة تأثير التباين في درجة الاحتراف على الاندماج والالتزام المهني والوظيفي وكذا التنظيمي وعلاقة هذه الظواهر التنظيمية ببعضها البعض في وسط تنظيمي له خصوصيته كالمؤسسات التعليمية الجامعية. إذ إنه قد تسنى للبعض دراسة مثل هذه الظواهر في أوساط تنظيمية مغايرة، ومنهم على سبيل المثال لا الحصر، مودي وآخرون [٣]، وثورنتون [١٢]، ومورو ومكلوري [٢٥]، وجروفر [٢٧]، ورابنوتز وهول [٥٧] وآرييه وتان [٥٨].

٨) لقد عانى الباحث الكثير فيما يتعلق بصعوبة الحصول على استجابة سريعة من المستجيبين، على الرغم من افتراضه وعي أفراد عينته بطبيعة هذه البحوث وأهميتها. حيث اضطر لتمديد فترة جمع البيانات إلى ما يقارب الشهرين مع المتابعة والتعقيب شخصيًا. وكانت الحصيلة النهائية ما تم تحليله. والمدهش حقًا أن الباحث لم يحظ بتعاون الأعضاء من بعض الكليات والأقسام التي كان يعتقد في أعضائها، أنهم خير من يقدر جدوى هذا النوع من الأبحاث لارتباطها باهتماماتهم. علمًا بأن بنود المقياس لم تتضمن أمرًا ظاهرًا يثير حساسيتهم، وقد يعزى ذلك لانشغالهم أو لا مبالاتهم وهي ظاهرة يشتكي منها الكثير في بلداننا، من ذلك ما ذكره ظاهر [١٣] وتوق وزاهر [١٤] عن طبيعة المعاناة التي واجهها كل

منهم إلى الدرجة التي بلغت فيها — في بعض المواقف — حد رفض التعاون مع الباحث صراحة، أو كما ذكر كل من توق وزاهر [١٤، ص٥٦].

ونغتنمها فرصة للتنويه بضرورة إخضاع مثل هذه الإشكاليات للبحث والدراسة لمعرفة الأسباب واقتراح الحوافز. وفي ذلك زيادة للوعي بأهمية البحث العلمي وآثاره، وتيسير لعمل الشغوفين به من أربابه، ورفع لمستوى عطاءاته.

وفي النهاية، نعتقد أن في كل ما سبقت مناقشته إجابة لما أثير من تساؤلات عن طبيعة العلاقة بين متغيرات الدراسة والالتزام التنظيمي لوسط أكاديمي. وإن كان هناك من قصور في الدراسة، فإن من مظاهره أنها ارتباطية، محدودة العينة بمنظمة أكاديمية واحدة مما يحد من القدرة على تعميم نتائجها على مؤسسات مشابهة. وعلى الرغم من ذلك، فإنها أعطت الفرصة لاختبار تأثير المتغيرات المعتبرة للالتزام التنظيمي على الالتزام لوسط أكاديمي. على أنه لابد من التحقق من صحة هذه النتائج في أوساط جامعية أخرى ضمن أطر ثقافية مغايرة أكثر أكاديمية في تنظيمها. يعزز هذا الاعتقاد، القول إن هذه المنظمة المختارة قد لا تختلف كثيرًا عن غيرها من المنظمات في أوساط العمل الأخرى، أي أنها قد تفتقر نسبيًّا لخصائص المنظمة الأكاديمية المحضة كما هي بصفاتها المميزة لها في مجتمعات أخرى، خاصة إذا ما أخذنا في الاعتبار معطيات الوسط الاجتماعي الذي تقوم فيه. إذ إن من أبرز خصائص التنظيمات الرسمية في هذا الوسط — كبيئة عربية — تغليب البيروقراطية وتأصل المركزية التي طالما حالت دون تطور وتنمية الأجهزة الإدارية وحسن الاستثمار لكوادرها الوطنية [٥٩]. وخصائص تنظيمية مثل هذه تتنافى والخصائص التنظيمية المفترضة لمثل هذه الأوساط الأكاديمية.

ملحق

المقاييس الرئيسة المستخدمة في الدراسة

(أ) بنود مقياس الرضا الوظيفي

	أبدًا غير راضٍ				راضٍ جدًا
	١	٢	٣	٤	٥
١ ـ الراتب الأساس.					
٢ ـ البدلات ذات العلاقة بطبيعة التخصص.	-	-	-	-	-
٣ ـ الراتب الإجمالي وتناسبه مع قدراتك المهنية وكفاءتك					

البند					
العملية .	-	-	-	-	-
٤ ـ ظروف العمل (إضاءة، تكييف، مكتب) .	-	-	-	-	-
٥ ـ توقيت العمل (الحصص والجداول) .	-	-	-	-	-
٦ ـ نظام الإجازات في المؤسسة .	-	-	-	-	-
٧ ـ الترخيص اليومي وسهولة مغادرة العمل .	-	-	-	-	-
٨ ـ أنظمة الجزاءات حيال التقصير أو الإهمال في العمل .	-	-	-	-	-
٩ ـ الحوافز المادية (علاوات دورية) .	-	-	-	-	-
١٠ـ الحوافز المادية (المكافآت التشجيعية) .	-	-	-	-	-
١١ـ الحوافز المعنوية (الثناء والتشجيع، الدعم والمساندة، في حالة الإنجاز الجيد) .	-	-	-	-	-
١٢ـ فرص تحسين الوضع الوظيفي (كالدورات التدريبية والبعثات) .	-	-	-	-	-
١٣ـ توافر السكن أو بدل السكن .	-	-	-	-	-
١٤ـ التأمين الصحي لك ولأفراد عائلتك .	-	-	-	-	-
١٥ـ الضمانات المالية لك ولأسرتك في حالة عجزك أو مرضك .	-	-	-	-	-
١٦ـ مدى توافر المعلومات الضرورية الخاصة بالسياسات التنظيمية التي تساعدك على الإلمام بلوائح العمل وأنظمته .	-	-	-	-	-
١٧ـ طبيعة عملك وما تتطلبه من جهد وحماس أو تحد ومثابرة .	-	-	-	-	-
١٨ـ الفائدة المعنوية التي تحسها من إنجازك الوظيفي .	-	-	-	-	-
١٩ـ توافر القدر الكافي من المسؤولية والذي يمكنك من القيام بعملك على أكمل وجه .	-	-	-	-	-
٢٠ـ وجود غير السعوديين للعمل معك .	-	-	-	-	-
٢١ـ قرب مكان عملك من مقر سكنك .	-	-	-	-	-
٢٢ ـ طبيعة علاقتك بالناس الذين تعمل معهم في هذه المؤسسة .	-	-	-	-	-

(ب) بنود مقياس العلاقات بين الأشخاص

١ ـ ما أهمية الأشخاص التالين في تحديد كيفية أدائك لعملك؟

	لا أهمية لهم أبدًا				مهمـون جدًا
رئيسك المباشر	١	٢	٣	٤	٥

زميلك	١	٢	٣	٤	٥

٢ - افترض أن لديك نوعًا من الصعوبة في عملك، إلى أي مدى تشعر بأن أي من الأشخاص التالية مسمياتهم سوف يكونون على أتم الاستعداد في المبادرة إلى مساعدتك عندما تطلب ذلك؟

	ليس على الإطلاق				إلى حد كبير جدًا
رئيسك المباشر	١	٢	٣	٤	٥
زميلك	١	٢	٣	٤	٥

٣ - كل منا يحترم معرفة وأحكام بعض الناس ممن هم حوله أكثر من احترامه للبعض الآخر، إلى أي مدى لديك هذا النوع من الاحترام لكل من الأفراد التالية مسمياتهم (خاصة ما يتعلق بمعرفتهم بطبيعة العمل)؟

	ليس على الإطلاق				إلى حد كبير جدًا
رئيسك المباشر	١	٢	٣	٤	٥
زميلك	١	٢	٣	٤	٥

٤ - بالمقابل، إلى أي مدى تشعر أن الأشخاص الآتية مسمياتهم يكنون احترامًا لأحكامك ومعرفتك، خاصة ما يتعلق بطبيعة العمل؟

	ليس على الإطلاق				إلى حد كبير جدًا
رئيسك المباشر	١	٢	٣	٤	٥
زميلك	١	٢	٣	٤	٥

٥ - إلى أي مدى تشعر بأن الأشخاص الآتية مسمياتهم يكنون احترامًا لك كشخص؟

	ليس على الإطلاق				إلى حد كبير جدًا
رئيسك المباشر	١	٢	٣	٤	٥
زميلك	١	٢	٣	٤	٥

٦ - إلى أي مدى ترى أن زملاءك من الإداريين في هذه المؤسسة لا يملكون أي نوع من الكفاءة التي تمكنهم من فهم طبيعة عملك مما قد يؤدي إلى عرقلة جهودك في سبيل تأديته على أكمل وجه؟

إلى حد كبير				إلى حد قليل جدًا
١	٢	٣	٤	٥

٧ - بصورة عامة، ما مقدار مساعدة الأفراد الذين تعمل معهم في مهنتك الحالية لبعضهم البعض؟

ليس على الإطلاق				إلى حد كبير جدًا
١	٢	٣	٤	٥

٨ - كيف تشعر بقربك من الأفراد الذين تعمل معهم (في القسم)؟

ليس قريبًا على الإطلاق				قريب جدًا
١	٢	٣	٤	٥

٩ - هل يعتريك شعور بالوحدة أو الاغتراب بمجرد حضورك للعمل في هذا القسم؟

دائمًا ما يساوني هذا الشعور				ما شعرت بذلك أبدًا
١	٢	٣	٤	٥

(ج) بنود مقياس التفاعل المرتبط بالعمل

١ - ما مدى الفرص المتاحة لك للتحدث مع الأشخاص التالية مسمياتهم في مؤسستك خارج إطار المقابلات الرسمية؟

	مرات قليلة بالشهر				غالبًا باستمرار
مدراء/ عمداء	١	٢	٣	٤	٥
مشرفون	١	٢	٣	٤	٥
رؤساء مباشرون	١	٢	٣	٤	٥
زملاء	١	٢	٣	٤	٥

٢ - كم مرة في اليوم العادي تتباحث أو تتشاور مع ما يلي من الأشخاص في قسمك فيما يتعلق بأمور عملك؟

رئيسك المباشر	١	٢	٣	٤	٥
زميلك	١	٢	٣	٤	٥

٣ - كم مرة في الشهر يعقد اجتماع القسم في مؤسستك؟

( ) مرة في الشهر ( ) مرتان في الشهر ( ) ثلاث مرات ( ) أربع مرات ( ) خمس مرات

٤ - ما فرص حضورك ذلك الاجتماع (اجتماع القسم)؟

( ) أبدًا ( ) نادرًا ( ) أحيانًا ( ) كثيرًا ( ) دائمًا

٥ - كم العدد الفعلي للأعضاء الذين يحضرون ذلك الاجتماع (اجتماع القسم)؟

( ) أقل من خمسة ( ) ٥ - ١٥ ( ) ١٦ - ٢٥ ( ) ٢٦ - ٣٠ ( ) أكثر من ثلاثين

(د) بنود مقياس الرسمية

	ضئيل جدًا*						كبير جدًا
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
١ - أشعر في هذه المؤسسة بأنني رئيس نفسي في أغلب الأمور.	-	-	-	-	-	-	-

٢ ـ يمكن للشخص — هنا — أن يتخذ قراراته المتعلقة بعمله دون الرجوع إلى شخص آخر. - - - - - - -

٣ ـ كيفية عمل الأشياء المتعلقة بالعمل في هذه المؤسسة متروكة للشخص الذي يقوم بأداء العمل. - - - - - - -

٤ ـ الأفراد في هذه المؤسسة مسموح لهم غالبًا بأن يعملوا على الطريقة التي تعجبهم. - - - - - - -

٥ ـ غالبية الأفراد هنا يتخذون قواعد للعمل من صنع أنفسهم. - - - - - - -

٦ ـ يُراجع الموظفون باستمرار لمخالفتهم قواعد أو ضوابط العمل. - - - - - - -

٧ ـ الأفراد في هذه المؤسسة يشعرون وكأنهم مراقبون باستمرار للتأكد من طاعتهم لكل قواعد العمل. - - - - - - -

* ملاحظة: السؤال كان حول شعور العضو أو ملاحظته بأن ذلك يحدث في عمله.

(هـ) بنود مقياس المركزية

	ضئيل جدًا* ١	٢	٣	٤	٥	٦	كبير جدًا ٧
١ ـ يمكن اتخاذ إجراء بسيط حيال أي مشكلة تعترض الشخص ريثما يصادق المشرف على قرار خاص بها.	-	-	-	-	-	-	-
٢ ـ الشخص — هنا — الذي يحاول أن يتخذ قراراته بنفسه فيما يتعلق بأمور عمله سوف يثبط بسرعة.	-	-	-	-	-	-	-
٣ ـ حتى الأمور أو المسائل الصغيرة يجب أن يُرجع فيها إلى من هو أعلى للحصول على الإجابة النهائية.	-	-	-	-	-	-	-
٤ ـ غالبًا علي أن أسأل رئيسي قبل أن أعمل أي شيء.	-	-	-	-	-	-	-
٥ ـ وأي قرار أتخذه يجب أن يحظى بموافقة رئيسي.	-	-	-	-	-	-	-

* ملاحظة: السؤال كان حول شعور العضو أو ملاحظته بأن ذلك يحدث في عمله.

(و) بنود مقياس المشاركة

١ - بصورة عامة، ما مقدار التأثير (قولاً أو عملاً) على ما يجري في قسمك، والذي تشعر بأنك تملكه؟

( ) تأثير قليل أو لا تأثير ( ) بعض التأثير ( ) تأثير معقول ( ) تأثير عظيم ( ) تأثير عظيم جدًّا

٢ - إذا كان لديك اقتراح فيما يتعلق بتحسين العمل أو تغيير أسلوبه، بترتيبه بطريقة ما، ما مدى سهولة تمرير أفكارك هذه (ما تقترحه) إلى رئيسك؟

( ) صعب جدًّا ( ) صعب ( ) نوعًا ما صعب ( ) سهل عليّ ( ) سهل جدًّا

٣ - ما مدى سؤال رئيسك المباشر لك عن رأيك عندما تبرز مشكلة ذات ارتباط بعملك؟

( ) لا يسأل عن رأي أبدًا ( ) نادرًا ما يسأل ( ) أحيانًا ( ) كثيرًا ( ) دائمًا ما يطلب رأي

٤ - إلى أي مدى تشعر بأن لك تأثيرًا على قرارات رئيسك المباشر فيما يتعلق بالأشياء التي تهمك في عملك؟

ليس لي عليه تأثير على الإطلاق				لي عليه تأثير كبير جدًّا
١	٢	٣	٤	٥

(ز) بنود مقياس الالتزام التنظيمي

	أعارض بشدة					أوافق بشدة
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
١ - أنا على استعداد أن أبذل جهدًا كبيرًا أكثر مما هو متوقع عادة في سبيل مساعدة هذه المؤسسة لتكون ناجحة.	-	-	-	-	-	-	-
٢ - إنني أتحدث لأصدقائي عن مؤسستي هذه، كمؤسسة عظيمة أن أعمل لها.	-	-	-	-	-	-	-
٣ - أشعر بولاء ضعيف جدًّا تجاه هذه المؤسسة.	-	-	-	-	-	-	-
٤ - يمكن لي — غالبًا — أن أقبل أي نوع من التكليف المهني في سبيل أن أبقى في عملي لهذه المؤسسة.	-	-	-	-	-	-	-
٥ - لقد وجدت أن قيمي وقيم هذه المؤسسة التي أعمل بها متشابهة.	-	-	-	-	-	-	-
٦ - إنه لمن دواعي فخري واعتزازي أن أخبر الآخرين بأنني جزء لا يتجزأ من هذه المؤسسة.	-	-	-	-	-	-	-
٧ - لا مانع لدي في أن أعمل في مؤسسة أخرى غير هذه ما دام نوع العمل في هذه وتلك متشابهًا.	-	-	-	-	-	-	-

٨ - حقيقة، مؤسستي هذه التي أعمل فيها تشحذ همتي في إبراز أحسن ما عندي فيما يتعلق بطريقة الأداء الوظيفي أو المهني. - - - - - - -

٩ - أي تغيير بسيط في ظروفي الحالية يجعلني على استعداد لأن أترك هذه المؤسسة. - - - - - - -

١٠- إنني سعيد جدًا بأن اخترت هذه المؤسسة للعمل بها من بين مؤسسات أخرى كنت قد أخذتها في الاعتبار وقت الالتحاق بالعمل. - - - - - - -

١١- بلاشك ليس هناك الشيء الكثير الذي يمكنني كسبه من جراء بقائي في هذه المؤسسة. - - - - - - -

١٢- قراري للعمل في هذه المؤسسة كان خطأ مؤكدًا من جانبي. - - - - - - -

١٣- عادة ما أجد أنه من الصعوبة بمكان أن أتفق مع سياسات هذه المؤسسة حول مسائل مهمة تتعلق بموظفيها. - - - - - - -

١٤- في الواقع أن مصير هذه المؤسسة يهمني. - - - - - - -

١٥- في نظري، أن هذه المؤسسة هي الأفضل من بين مؤسسات أخرى متوافرة والتي يمكن أن أعمل فيها. - - - - - - -

المـراجـــع

[١] ابن منظور، أبو الفضل. *لسان العرب*، بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٩٩٢م.

[٢] Wexley, K.N., and G. Tukl. *Organizational Behavior and Personnel Psychology*. Homewood, Ill.: Richard D. Irwin, 1977.

[٣] Mowday, R.T., R.M. Steers, and L. W. Porter. "The Measurement of Organizational Commitment." *Journal of Vocational Behavior*, 14 (1979), 224-47.

[٤] Marsh, R. M., and Hiroshi Mannari, "Organizational Commitment and Turnover: A Prediction Study." *Administrative Science Quarterly*, 22 (1977), 57-75.

[٥] Brief, A. P., and R.J. Aldag. "Antecedents of Organizational Commitment among Hospital Nurses." *Sociology of Work and Occupations*, 7 (1980), 210-21.

[٦] Mowday, R.T., L.W. Porter, and R. Dubin. "Unit Performance, Situational Factors, and Employee Attitudes in Spatially Separated Work Units." *Organizational Behavior and Human Performance*, 12 (1974) 231-48.

[٧] Steers, Richard M. "Antecedents and Outcomes of Organizational Commitments." *Administrative Science Quarterly*, 22 (1977), 46-56.

[٨] Angle, H.L., and J.L. Perry. "Organizational Commitment and Organizational Effectiveness: An Empirical Assessment." *Administrative Science Quarterly*, 26, (1981), 1-4.

[٩] Kundi, Beatus, A.T., and Shoukry D. Saleh. "A Model of Organizational Commitment: Instrumental and Intrinsic Motivation and Beyond." *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 10, No. 2 (1993), 154-66.

[١٠] Presthus, Robert. *The Organizational Society: An Analysis and Theory*, New York: Alfred A. Knopf, 1962.

[١١] Morris, J.H., and R.M. Steers. "Structural Influences on Organizational Commitment." *Journal of Vocational Behavior*, 17 (1980), 50-57.

[١٢] Thornton, Russel. "Organizational Involvement and Commitment to Organization and Profession." *Administrative Science Quarterly*, 15 (1970), 417-26.

[١٣] ظاهر، أحمد جمالي. *البيروقراطية في الخليج: البيروقراطية والاغتراب الاجتماعي في بعض معاهد دول الخليج العربي*. الكويت: ذات السلاسل، ١٩٨٤م.

[١٤] توق، محيي الدين شعبان، وضياء الدين زاهر. *الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بجامعات الخليج العربي*. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٩م.

[١٥] Alison, Paul D., and J. Scott Long. "Departmental Effects on Scientific Productivity." *American Sociological Review*, 55, No. 4 (1990), 469-78.

[١٦] Etzioni, Amitai. *A Comparative Analysis of Complex Organizations*. New York: Free Press, 1975.

[١٧] Porter, L.W., R.M. Steers, R.T. Mowday, and P.V. Boulian. "Organizational Commitment, Job Satisfaction and Turnover among Psychiatric Technicians." *Journal of Applied Psychology*, 59, No. 5 (1974), 603-69.

[١٨] Lee, S.M., "An Empirical Analysis of Organizational Identification." *Academy of Management*

Journal, 14, (1971), 213-26.

[١٩] Sheldon, Mary F. "Investments and Involvements as Mechanisms Producing Commitment to the Organization." *Administrative Science Quarterly*, 16 (1971), 142-50.

[٢٠] Hrebiniak, Lawrence G., and J.A. Alutto. "Personal and Role Related Factors in the Development of Organizational Commitment." *Administrative Science Quarterly*, 17 (1972), 355-73.

[٢١] Hrebiniak, Lawrence G. "Effects of Job Level and Participation on Employee Attitudes and Perceptions of Influence." *Academy of Management Journal*, 17 (1974), 649-62.

[٢٢] Welsch, H.P., and H. LeVan. "Interrelationship between Organizational Commitment and Job Characterisitcs, Job Satisfaction, Professional Behavior and Organizational Climate." *Human Relations*, 34 (1981), 1079-89.

[٢٣] Farrell, D., and C. Rusbult. "Exchange Variables as Predictors of Job Satisfaction, Job Commitment, and Turnover: The Impact of Rewards, Costs, Alternatives, and Investments." *Organizational Behavior and Human Performance*, 27, No. 98 (1981), 78-95.

[٢٤] Angle, H.L., and J.L. Perry. "Organizational Commitment: Individual and Organizational Influences." *Work and Occupation*, 10, No. 2 (1983), 123-46.

[٢٥] Morrow, P.C., and J.C. McElroy. "Work Commitment and Job Satisfaction over Three Career Stages." *Journal of Vocational Behavior*, 30 (1987), 330-46.

[٢٦] Buchanan, Bruce II. "Building Organizational Commitment: The Socialization of Managers in Work Organizations." *Administrative Science Quarterly*, 19 (1974), 533-46.

[٢٧] Grover, Steven, L. "The Effect of Increasing Education on Individual Professional Behavior and Commitment." *Journal of Vocational Behavior*, 40 (1992), 1-13.

[٢٨] Hall, D., and T. Benjamin Schneider. "Correlates of Organizational Identification as a Function of Career Pattern and Organizational Type." *Administrative Science Quarterly*, 17 (1972), 340-50.

[٢٩] Wiener, Yoash. "Commitment In Organizations: A Normative View." *Academy of Management Review*, 7, No. 3 (1982), 418-28.

[٣٠] Luthans, F., H. McCaul, and N.G. Dodd. "Organizational Commitment: Research Notes." *Academy of Management Journal*, 28 (1985), 213-19.

[٣١] Maehr, M.L., and L.A. Rraskamp. *The Motivation Factor: A Theory of Personal Investment*. Leingion, MA: Heath and Company, 1986.

[٣٢] Mowday, R.T., L.W. Porter, and R.M. Steers. *Employee - Organization Linkages: The Psychology of Commitment, Absenteeism, and Turnover.* New York: Academic Press, 1982.

[٣٣] Klauss, R., and B.M. Bass. *Interpersonal Communication in Organizations.* New York: Academic Press, 1982.

[٣٤] Eisenberg, E.M., P. Monge, and K.I. Miller. "Involvement in Communication Networks as a Predictor of Organizational Commitment." *Human Communication Research*, 10, No. 2 (Winter 1983), 179-201.

[٣٥] Martin, T.N., and M.S. O'Laughlin, "Predictors of Organizational Commitment: The Study of Part - Time Army Reservists." *Journal of Vocational Behavior*, 25 (1984), 270-83.

[٣٦] Al - Dakheelallah, Dakheel A. "Interpersonal Relations as a Possible Mediating Variable in the Relationship between an Organization's Structure and Organizational Commitment." Unpublished Ph. D. Dissertation, Michigan State, University, East Lansing, Michigan, U.S.A., 1988.

[٣٧] Vandenberg, Robert J., and Charles F. Lance. "Examining the Causal Order of Job Satisfaction and Organizational Commitment." *Journal of Management*, 18, No. 1 (1992), 153-67.

[٣٨] Mathieu, John E. "A Cross-Level Nonre-Cursive Model of the Antecedents of Organizational Commitment and Satisfaction." *Journal of Applied Psychology*, 76, No. 5 (1991), 605-18.

[٣٩] Patchen, M. *Participation, Achievement and Involvement on the Job.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice - Hall, 1970.

[٤٠] Pierce, J.L., and R.R. Dunham. "Task Design: A Literature Review." *Academy of Management Journal*, 83, No. 1 (1976), 248-77.

[٤١] Vroom, Victor H. *Some Personality Determinants of the Effects of Participation.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1960.

[٤٢] Lincoln, J.R., and A.L. Kalleberg. "Work Organization and Workforce Commitment: A Study of Plants and Employees in the U.S. and Japan." *American Sociological Review*, 50 (December 1985), 738-60.

[٤٣] سيزلاقي، أنـدرودي، ومارك جي والاس. *السلوك التنظيمي والأداء*. ترجمة جعفر أبو القاسم أحمد، ومراجعة علي محمد عبدالوهاب. الرياض: الإدارة العامة للبحوث، معهد الإدارة العامة، ١٩٩١م.

[٤٤] Burns, T., and G.M. Stalker. *The Management of Innovation.* London: Tavistock, 1966.

[٤٥] عبدالوهاب، علي محمد. *مقدمة في الإدارة*، الرياض: معهد الإدارة العامة، ١٩٨٢م.

[٤٦] ديفيز، كيث. *السلوك الإنساني في العمل، دراسة العلاقات الإنسانية والسلوك التنظيمي*. ترجمة سيد عبدالحميد مرسي ومحمد إسماعيل يوسف. ط٢. القاهرة: نهضة مصر، ١٩٩٠م.

[٤٧] Muchinsky, P.M. *Psychology Applied to Work: An Introduction to Industrial and Organizational Psychology*. 2nd. ed. Chicago: The Dorsey Press, 1987.

[٤٨] Marriet, C.B., J. Hage, and M. Aiken. "Communication and Satisfaction in Organizations." *Human Relations*, 28, No. 7 (1975), 611-26.

[٤٩] Hage, J., and M. Aiken. "Relationship of Centralization to Other Structural Properties." *Administrative Science Quarterly,* 12 (1967), 72-91.

[٥٠] Norusis, M.J. *The SPSS Guide to Data Analysis*. Chicago, IL: SPSS Inc. 1987.

[٥١] Lee, Thomas W., Susan J. Asford, James P. Walsh, and Richard T. Mowday. "Commitment Propensity, Organizational Commitment, and Voluntary Turnover: A Longitudinal Study of Organizational Entry Processes." *Journal of Management*, 18, No. 1 (1992), 15-31.

[٥٢] Brockner, Joel, Tom R. Jyler, and Rochelle Comper-Scheider. "The Influence of Prior Commitment to an Institution on Reactions to Pecieved Unfairness: The Higher They Are, the Harder They Fall." *Administrative Science Quarterly*, 37 (1992), 241-61.

[٥٣] White S.E., and T.R. Mitchell. "Job Enrichment Versus Social Cues: A Comparison and Competitive Test." In B. M. Staw, ed. *Psychological Foundation of Organizational Behavior.* 2nd ed. Glenview, IL: Scott, Foresman and Company, 1983.

[٥٤] Stevens, J.M., J.M. Bauer, and H.M. Trice. "Assessing Personal Role and Organizational Predictors of Managerial Commitment." *Academy of Management Journal*, 21 (1978), 380-96.

[٥٥] Oldham, G.R., and R. Hackman. "Relationship between Organizational Structure and Employee Reactions: Comparing Alternative Framework." *Administrative Science Quarterly*, 26 (1981), 66-83.

[٥٦] Tannenbaum, Scott I., John E. Mathieu, Eduardo Salas, and Janis Cannon - Bowers. "Meeting Trainees, Expectations: The Influence of Training Fulfillment on the Development of Commitment, Self-Efficacy, and Motivation." *Journal of Applied Psychology*, 76, No. 6 (1991), 759-69.

[٥٧] Rabinowitz, S., and D.T. Hall. "Organizational Research on Job-Involvement." *Psychological Bulletin*, 84, No. 2 (1977), 265-88.

[٥٨] Aryee, Samuel, and Kevin Tan. "Antecedents and Outcomes of Career Commitment." *Journal of Vocational Behavior*, 40 (1992), 288-305.

[٥٩] عبدالقادر الشيخلي. *معوقات تطوير نظم وأجهزة الخدمة المدنية في الأقطار العربية*. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع، ١٩٨٢م.

Antecedents of Commitment to Academic Organizations

Dakheel A.S. Al-Dakheelallah
Assistant Professor,
Department of Psychology,
College of Education, King Saud University,
Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The aim of this paper is to describe a study which investigated the influence of certain variables on the commitment to an academic organization. These variables have been frequently defined in the organizational literature as antecedents of commitment to other types of organizations. The hypotheses were tested using a sample of Ph.D. faculty memebrs at a major Saudi university (n = 108) in a questionnaire survey. The results of multiple regression analysis showed that organizational commitment is associated primarily with age, tenure, centralization and participation, job-related interaction, interpersonal relation and job satisfaction, but not with salary or formalization. However, the overall pattern of relationship suggested that the variable of job-satisfaction is the most important among the variables studied. Theoretical and practical implications are explored.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٧، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٧٩-١٠٤ (١٤١٥هـ/١٩٩٥م).

أنماط الاتصال المستخدمة مع أسر المعوقين من قبل معلمي التربية الخاصة

عبدالعزيز مصطفى السرطاوي

أستاذ مساعد، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة،
العين، دولة الإمارات العربية المتحدة

ملخص البحث. هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على أنماط الاتصال القائمة بين مدرس التربية الخاصة وأسر الأطفال المعوقين. وللوصول إلى هذه الغاية، فقد تم تطوير استبانة خاصة اشتملت على قائمة من أنماط الاتصال المستخدمة في العادة من قبل مدرسي التربية الخاصة مع أسر المعوقين. وقد بلغ عدد أفراد عينة الدراسة مائة وأحد عشر (١١١) معلمًا ومعلمة يمثلون ما نسبته ٣١٪ من مجتمع الدراسة. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود عزوف واضح من قبل أفراد عينة الدراسة عن استخدام أنماط الاتصال الفاعلة في ميدان التربية الخاصة، إضافة إلى بعض الاختلافات في استجابات المفحوصين طبقًا لمتغيرات الدراسة المختلفة.

مقدمـــة

تعتبر البيئة الأسرية من أكثر المؤسسات الاجتماعية تأثيرًا على نمو الطفل وتطوره في مختلف الجوانب [١، ص٢٧٤]. وقد أدرك التربويون قديمًا أهمية ذلك الدور على الرغم من عدم ممارسته نتيجة لعدم اهتمام المختصين أو تخوف الأهل من المشاركة، أو اللغة التربوية المستخدمة من قبل الأخصائيين أو ضعف الجهود التي قدمت لتلبية اهتمامات الأسرة، وأخيرًا أسلوب الاتصال المستخدم وطريقته. وفي الوقت الحاضر أيضًا فقد أكدت العديد من الدراسات والأبحاث على القيمة الحيوية لهذا الدور في تنمية الطفل في الجوانب الاجتماعية والأكاديمية والحسية المختلفة. وعمومًا فإن هذا الفهم ينطلق من حقيقة أن الأهل هم أكثر الناس إدراكًا لقدرات أطفالهم وحاجاتهم وخصائصهم [٢، ص٣١٠؛ ٣، ص٢٥٠؛ ٤، ص١٦٠].

ولا يعني ذلك بالطبع أن تقع المسؤولية وحدها على الأهل، حيث تعتبر المدرسة أيضًا المؤسسة التربوية الأخرى التي تسهم بشكل فاعل في تلك العملية النهائية. ويعتبر الدور المدرسي في حد ذاته أيضًا من المسلمات التربوية التي ليست بحاجة إلى تأكيد أو إثبات. وهكذا يتضح بدون أدنى شك مدى اشتراك كل من البيت والمدرسة في الأهداف والغايات التربوية. وبناءً عليه، فإنه من المنطقي استنتاج أهمية تطوير علاقة إيجابية عن طريق استخدام العديد من قنوات وأنماط الاتصال الفاعلة فيما بين هاتين المؤسستين الحيويتين.

ولا تعني هذه الحقيقة بأي حال من الأحوال انعكاسًا لواقع العلاقة بين البيت والمدرسة. حيث يتم في الوقت الحاضر انتقاد الكثير من مواقف واستجابات الأسر نحو تنميتها، وأكثر من ذلك فقد وجه اللوم في كثير من الأحيان إلى تلك الأسر باعتبارها سببًا مباشرًا في فشل تلك العلاقة. وفي حقيقة الأمر، فإن ذلك الفشل لا يمكن حصره فقط في المدرسين أو عدم رغبة الأخصائيين في الاستماع والاستجابة لمشكلات الأهل ورغباتهم، وإنما قد يعود أيضًا إلى حقيقة سلوك الأهل واتجاهاتهم السلبية وعدم رغبتهم في التسليم بواقع المشكلات أو الإعاقة التي يعاني منها طفلهم، وذلك بسبب اعتبار أن وصم الطفل بالإعاقة وعزله من أكثر المخاوف التي تعاني منها أسر المعوقين لما يترتب على ذلك من ردود أفعال ذات تأثيرات سلبية على كل من الطفل وأسرته [٥، ص٤٤٨].

وبناءً عليه، فإن حل تلك المشكلات والصعوبات أو التخفيف منها على أقل تقدير يُعد إحدى المهمات الرئيسة للمدرسة. وهذا المطلب في حد ذاته يضع على عاتق المدرسين مسؤولية تطوير وبناء علاقة إيجابية تكفل مشاركة تلك الأسر في مختلف البرامج والأنشطة المدرسية. ولكي يستطيع المدرس بناء مثل تلك العلاقة لابد أن يكون مؤهلاً لاستخدام جميع طرق وأشكال الاتصال المختلفة. فإذا استطاع إنجاز هذا الهدف الحيوي فإنه يصبح مصدرًا إيجابيًا في تعزيز نمو الأسرة ومشاركتها [٤، ص٢٠١؛ ٦، ص٣٠٧؛ ٧، ص١٣٠].

أهمية الدراسة

لقد أشارت العديد من الدراسات في مجال التربية الخاصة إلى أهمية العلاقة بين المدرسة وأسر المعوقين، وظهرت كذلك تأثيرات هذه العلاقة على النمو المعرفي والانفعالي

لدى هذه الفئة من الأطفال. وليس أدل على ذلك ما أكدته دراسة لومبانا [٨، ص٣٥] التي رتبت نتائجها حاجات هذه الأسر وأولوياتها، وكان من أكثرها إلحاحًا إظهار مجموعات كبيرة منهم عن حاجاتهم ورغباتهم للمشاركة في العملية التربوية التي تخص أطفالهم. ويؤكد على هذا الاتجاه أيضًا ما بينته دراسة فريلاند [٩، ص٢٧٠] والتي لخصت العديد من الدراسات التي أوضحت أن سبب الصعوبات التي تواجهها أسر المعوقين تعود في معظمها إلى محدودية معرفتهم بأطفالهم وكذلك التوقعات السلبية نحوهم.

وقد أوضح متبلر [١٠، ص٧٢] في إرشادات التربية الخاصة التي صدرت عن اليونسكو لعام ١٩٨٦م أن تنمية العلاقة بين أسر المعوقين والمدرسة يشكل أهم تطورات التربية الخاصة وإعادة التأهيل. وعلى الرغم من هذه الحقيقة وفوائدها المشجعة لكل من الأطفال والأسر إلا أنها مازالت بطيئة وتؤدي بمحصلتها النهائية إلى التباعد بين المدرسة والبيت.

وللتحقق من مدى هذا التباعد ودرجته فيما بين معاهد التربية الخاصة وأسر المعوقين وكذلك لكشف واقع التعاون القائم بينهما، فقد صممت الدراسة الحالية للتعرف على تلك الممارسات في محاولة لتقويم هذا الجانب والمساعدة في تطويره ما أمكن. ويزيد الحاجة لمثل هذه الدراسات فقر المعلومات المتوافرة والتي لا تتعدى كونها ملاحظات فردية قد لا تكون دقيقة.

هدف الدراسة

يعتبر استخدام مدرسي التربية الخاصة لجميع الأنماط والأشكال المختلفة من الاتصال مع أسر المعوقين والتي تهدف بالتالي إلى تنمية علاقة إيجابية وفعالة، أحد الملامح والاتجاهات التربوية الحديثة في ميدان التربية الخاصة. وللتحقق من مدى ممارسة مثل هذه الاتجاهات الحديثة فقد هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على أنماط وأشكال الاتصال القائمة بين مدرسي التربية الخاصة وأسر الأطفال المعوقين في مدينة الرياض. وعلى وجه الخصوص، فقد عنيت الدراسة بالإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما مدى استخدام معلمي التربية الخاصة لأنماط الاتصال المختلفة مع أسر المعوقين؟

ـ هل تختلف أنماط اتصال معلمي التربية الخاصة مع أسر المعوقين باختلاف:
ـ الجنس؟
ـ خبرة المعلمين؟
ـ المؤهل العلمي للمعلمين؟
ـ نوع الإعاقة التي يعملون معها؟
ـ درجة الإعاقة التي يعملون معها؟

فرضيات الدراسة

ـ عدم فعالية أنماط الاتصال وأشكاله المستخدمة من قبل معلمي التربية الخاصة مع أسر المعوقين.

ـ هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى يقل عن (٠,٠٥) في اتصال معلمي التربية الخاصة مع أسر المعوقين حسب المتغيرات التالية:

ا ـ الجنس.
ب ـ خبرة المعلمين.
جـ ـ المؤهل العلمي للمعلمين.
د ـ نوع الإعاقة التي يعمل معها المعلمون.
هـ ـ درجة الإعاقة التي يعمل معها المعلمون.

ـ هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى يقل عن (٠,٠٥) في اتصال معلمي التربية الخاصة مع أسر المعوقين حسب مستويات المؤهل العلمي المختلفة.

ـ هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى يقل عن (٠,٠٥) في اتصال معلمي التربية الخاصة مع أسر المعوقين حسب نوع الإعاقة.

ـ هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى يقل عن (٠,٠٥) في اتصال معلمي التربية الخاصة مع أسر المعوقين حسب درجة الإعاقة.

متغيرات الدراسة

١ ـ الجنس: ذكر، أنثى.

٢ ـ المؤهل العلمي: ويشمل المستويات التالية: ثانوي فما دون، دبلوم، بكالوريوس فما فوق.

٣ ـ الخبرة: ويضم المستويات التالية:
ـ خبرة حديثة: أقل من ٥ سنوات.
ـ خبرة متوسطة: ٦ـ١٤ سنة.
ـ خبرة طويلة: ١٥ فما فوق.

٤ ـ نوع الإعـاقة: ويشمل الإعاقات التالية: معوقون عقليًا، صم، مكفوفون، معوقون جسميًا.

٥ ـ درجة الإعاقة: ويشمل المستويات التالية: بسيطة، متوسطة، شديدة.

الدراسـات السابقـة

لقـد برز دور الأهل بشكل كبير في الآونة الأخيرة وذلك إما لأسباب اقتصادية أو اجتماعية. وقد كان لهذا الدور أثر بالغ في تحسين الخدمات المقدمة للمعوقين عمومًا وكذلك في تطوير شكـل العلاقات مع المؤسسات التربوية الخاصة وفي تعديل اتجاهات المجتمع وتطويرها نحو الأفضل [١١، ص٢٧٦]. وقد أشار برينيلسين [١١، ص٢٧٦] إلى أن هذا التحرك قد برز نتيجة عدم قناعة أسر المعوقين بجدوى الخدمات المقدمة. وقد ساعد في تحقيق تلك الجهود كل من التشريعات والقوانين في التربية الخاصة وما فرضته من مساواة في الحقوق المدنية لجميع أفراد المجتمع وكذلك نتائج الأبحاث والدراسات وما أكدته من أهمية دور الأهل في تربية وتنشئة أطفالهم المعوقين [١٢، ص٧٩]. وحسب هذا المفهوم يعتقـد أن دور المـدرسين والأخصائيين ينحصر أولاً في تقديم المبادرة والاستشارة اللازمة بجميع أنـواعهـا مما يتطلب منهم وبشكل دائم التنسيق وإحداث علاقة إيجابية مع أسر المعوقين وكذلك مقدرة عالية على التفاعل وتوافر التدريب والتشجيع على المشاركة.

وللتـدليل على أهمية دور الأهـل في الـبرامج التربوية الخاصة، فقد أظهرت نتائج الدراسة التي أجراها فريلاند [٩، ص٢٩١] إلى إظهارهم علاقات واتجاهات إيجابية أفضل نحو أطفالهم نتيجة للتفاعل الإيجابي القائم مع المدرسين، مما أثر بالتالي على درجة تقبلهم ورغبتهم للمشاركة والإسهام في تطوير البرامج التربوية الخاصة وتنفيذها.

أما فيما يتعلق بالجوانب الأكاديمية، فإن حيوية دور الأهل ليس أمرًا حديثًا حيث أشار إليها العديد من الباحثين. فقد بين هاوسلر[١٣، ص٢٦٣] نتائج دراسة سميث التي

أجراها عام ١٩٣٤م، والتي أوضحت أن تعلم القراءة أو الكتابة المبكرة يأتي أولاً عن طريق البيت وليس المدرسة. أما الدراسة التي أجراها لومباردينو [١٤، ص٢٠٥] على أهمية دور أسر المعوقين في تنمية الجانب اللغوي لدى أطفالهم، فقد كشفت أن الأهل قد اكتسبوا مهارات انعكست على تنمية اللغة لدى أطفالهم.

وفي الجانب الاجتماعي، فقد أوضحت نتائج الدراسة التي أجراها ساندلر [١٥، ص١٨٤] تغيرًا إيجابيًا واضحًا في اتجاهات أسر المعوقين نحو أطفالهم وبالتالي رغبتهم في المشاركة وتطوير علاقة إيجابية مع المدرسة.

ومن ناحية أخرى تعتبر مشاركة أسر المعوقين في البرامج التربوية أساسًا في تحسين الأداء، المدرسي لأطفالهم. وتفيد تلك المشاركة أيضًا في إيجاد جو متبادل من الثقة وخلق بيئة إيجابية تسهم في تحقيق الأهداف التربوية. وتتيح فرص المشاركة أيضًا المجال أمام الأسر للاطلاع على ما تقدمه المدرسة وحثهم من خلال استخدام جميع أنماط الاتصال المختلفة على الإسهام إما عن طريق المشاركة المدرسية المباشرة أو من خلال متابعة البرامج واستكمالها في المنزل [٨، ص٣٤].

وقد مرت العلاقة فيما بين أسر المعوقين ومختلف الأخصائيين بأشكال وأنماط تقليدية عديدة. ويبدو أن مثل هذه التوجهات التقليدية السابقة وما توفرها من معلومات لها ما يبررها. فقد وفر الأطباء مثلاً، معلومات حول التشخيص الطبي للحالة؛ أما الأخصائيون النفسيون والاجتماعيون، فقد قدموا معلومات تتعلق بالتشخيص النفسي والتربوي وكذلك أسهموا في مساعدة الأسر على التكيف مع الإعاقة.

وفي الآونة الحديثة فقد أوضح برينيلسين [١١، ص٢٧٦] مدى تطور تلك العلاقة واتخاذها لأشكال جديدة من التعاون والأهداف. فعلى سبيل المثال، فقد توسعت تلك الأدوار وأصبحت تفرض تقديم معلومات أكثر تفصيلاً حول نمو الطفل وتطوره، ومن ثم تقديم التدريب اللازم لمساعدة الأسر في التغلب على بعض السلوكات غير المقبولة وإيجاد الخدمات المناسبة. إضافة إلى ذلك، فإن للاتجاهات الحديثة والقوانين والتشريعات وما أكدته الدراسات والأبحاث من قدرة لدى الأطفال المعوقين على الاستفادة من الخدمات التربوية أثر واضح على اعتبار المدرسين أحد العناصر الرئيسة في تلك العلاقة.

وباختصار، فإن عملية الاتصال مع أسر المعوقين بمختلف أشكالها قد مرت بمراحل

ثلاث كما أشار برينيلسين [١١ ، ص٢٧٦]:

١ - لقد وفر الأخصائيون في هذه المرحلة مساعدةً ودعمًا قليلًا لتلك الأسر نظرًا للاعتقاد بأن درجة تأثير الأسرة على طفلها وتنميته لا يعتبر فعالًا . ولذلك فقد تم اعتبارهم سلبيين لا يقوون على المبادرة .

٢ - مشاركة جزئية ، وقد قدمت في هذه المرحلة توجيهات محدودة حيث تم اعتبار الأخصائيين والمدرسين محور العملية التربوية والنمائية لأولئك الأطفال . وبشكل عام فقد قدمت المساعدة المحدودة في هذه المرحلة للأم باعتبارها محور العناية بالطفل .

٣ - التركيز على أهمية كل الاختصاصات ودورها الجماعي في مساعدة الأسر في التعامل مع أطفالها وفي هذه المرحلة تم التعاون بشكل مباشر وفردي مع كل أسرة من قبل فريق متعدد التخصصات .

وقد اعتبر مكريفي [١٦ ، ص٢٤٠] أن مشاركة الأهل في العملية التربوية جزءً رئيس ومكمل لها . وقد تم التأكيد على ذلك من قبل المهتمين بميدان التربية الخاصة وعلى الأخص عند اعتبارهم جزءًا من الفريق متعدد التخصصات . وقد أثبتت البرامج التي عنيت بمشاركة أسر المعوقين بعد إقناعهم بالمشاركة وبأهمية دورهم من خلال استخدام جميع قنوات الاتصال والمشاركة الممكنة أن بإمكانهم تقديم مهارات جديدة أو على الأقل تعزيز المهارات الموجودة أصلًا ، وكذلك الإسهام في تصميم المهارات الجديدة في الأوضاع التربوية المختلفة . هذا وتستطيع الأسر أيضًا القيام بدور تطوعي وممارسة بعض مهمات الملاحظة وتصميم بعض الأنشطة وتنفيذها ، مما يتيح لهم فرص التعرف على طبيعة البرنامج التربوي المقدم وكذلك جوانب القوة والضعف لدى أطفالهم [١٢ ، ص٧٨] .

أما طرق التدريب والاتصال الأخرى ، فقد انبثقت حسب وجه نظر تيرنبل [٤ ، ص٢٩٠] من اعتبار الأهل مصادر تدريبية مهمة . ولكي ينجح هذا الدور فلا بد من استخدام جميع وسائل الاتصال وطرق التدريب المدروسة التي تأخذ بالأولويات الحاجات الفردية للأسر . ويمكن أن يدرب الأهل كما يرى تيرنبل حسب النماذج الثلاثة التالية :

أولًا : التدريب المنزلي

حيث يملك المدرس في مثل هذه اللقاءات فرصة ملاحظة الأسرة والطفل معًا ، ومن

ثم تقديم اقتراحاته وإرشاداته المناسبة. وفي هذا الأسلوب يتم تدريب الأسرة على مهارات وأهداف محددة، وأساليب تدريس واضحة، وأساليب تعديل السلوك، وأخيرًا متابعة تقدم الأسرة في تنفيذ البرنامج.

ثانيًا: التدريب الجماعي

ويتم بوسائل وطرق عديدة، فقد يطلب من عدة أسر قضاء جزء من اليوم داخل المدرسة. ويتم في هذه الحالة الاجتماع بالأسر وتدريبها على شكل مجموعات صغيرة. ويتحقق في هذه اللقاءات أيضًا مناقشة المشكلات الأسرية، وتقديم التدريب اللازم، ومراجعة تقويم الأسر لأطفالها، وأخيرًا إمكان المشاركة في تنفيذ البرامج التعليمية. وفي العادة تقوم بعض الأسر بعرض تجربتها مع أطفالها مما يساعد بقية الأسر في المناقشة والاستفادة من ذلك. وبذلك تتحقق فرص التفاعل والمشاركة بين مختلفة الأسر والاستفادة من التجارب المقدمة من حيث طرق المعالجة وكيفية استغلال المصادر المجتمعية المتعددة.

ثالثًا: المساعدة الصفية

يمثل هذا الأسلوب إحدى قنوات الاتصال الرئيسة التي تنمي العلاقة مع الأسر ومشاركتهم في البرامج التربوية. ويضمن هذا الأسلوب فرصة ملاحظة الطفل في المواقف التربوية الطبيعية، ثم الاستفادة من المدرس وأساليبه المختلفة كنموذج في تقديم المعلومات والتدريب على النحو الأفضل. إضافة إلى ذلك، يوفر هذا الخيار للمعلم وجود أحد الوالدين في غرفة الصف مما يتيح له الاستفادة المباشرة منه كمصدر حيوي للمعلومات. وتبدأ في العادة مشاركة الأهل في هذا الأسلوب تحت إشراف المدرس. وقبل البدء في عملية المشاركة الصفية، فإن على المدرس أن يعقد اجتماعات محددة مع الأسر يجيب فيها عن أسئلتهم واستفساراتهم. وأخيرًا توافر هذه اللقاءات، سواءً أكانت فردية أم جماعية، تغذية راجعة للأهل حول مدى أدائهم.

وتجدر الإشارة إلى أن مثل هذه الاجتماعات تعد عاملاً مهمًا في تكوين علاقات إيجابية مع الأسر، ولذلك فمن الضروري إشعارهم بشتى الوسائل، سواءً أكان من خلال الرسائل أو التقارير أو المكالمات الهاتفية، بأهمية دورهم وضرورة مشاركتهم في البرامج التربوية

الخاصة. ومما لاشك فيه، فإن توافر فرص النجاح وإتاحة المجال أمامهم للمشاركة في الجوانب التعليمية والتدريبية المختلفة، وكذلك حثهم على الإسهام في تقويم تجربتهم بكل صراحة ووضوح، يسهم في تكوين الثقة لديهم واستجابتهم الإيجابية مع المدرسين.

وقد أشار كل من لومبانا وتيرنبل [٤، ص٢٨٠؛ ٨، ص٣٨] إلى ضرورة إتقان المدرس لجميع مستويات الاتصال وأشكاله المختلفة مع أسر المعوقين. ويعتقد هذان الباحثان أن جميع هذه الأشكال في حد ذاتها ذات فائدة على الطفل المعوق وأسرته، إلا أنهما في الوقت نفسه أشارا إلى أهمية التنويع في استخدام تلك الأنماط لما لذلك من تأثير إيجابي على تحقيق الأهداف التربوية المرسومة. فقد اعتبرا أن كل ما يؤدي إلى إسهام الأهل المباشر في تنفيذ البرنامج الفردي من مثل المشاركة في عملية التقويم أو المشاركة الصفية أو المدرسية المباشرة أو الزيارات واللقاءات المتعددة أحد أنماط الاتصال الضرورية.

يتضح من مجمل الدراسات السابقة أنه يجب على المدرس أن يتقن استخدام جميع السبل المدرسية وأنشطة الاتصال المختلفة التي تضمن بناء علاقة إيجابية وزيادة مشاركة أسر المعوقين. ولاشك فإن حاجة الأسر تفرض اختيار نوع الاتصال المناسب. فمعظم الأسر بحاجة إلى اتصال يومي ومباشر يخدم أغراض التربية الخاصة وأهدافها، وقد يسعى المدرس في بعض الأحيان إلى تلبية تلك الحاجات من خلال استخدام أساليب مبسطة من الاتصال كالاتصالات الهاتفية أو المنشورات أو المجلات أو الرسائل التي تخدم أغراض تربوية ضيقة ومحدودة [١٣، ص٢٧١].

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع المدرسين في جميع معاهد التربية الخاصة والتأهيل الاجتماعي في مدينة الرياض والبالغ عددها عشرة (١٠) معاهد. ويبلغ عدد المدرسين في المعاهد المذكورة ٤٠٣، منهم ٢٣١ مدرسًا و١٧٢ مدرسة.

وقد اشتملت عينة الدراسة على مائة وأحد عشر (١١١) معلمًا ومعلمة ممن استجابوا لأداة البحث، أي ما نسبته ٣١٪ من مجتمع الدراسة. ويبين جدول رقم ١ توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة المختلفة.

جدول رقم ١ . توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة، ونوع الإعاقة ودرجتها.

المتغيرات		التكرار	النسبة	المجموع
الجنس	ذكر	٥٧	٥١, ٤	١١١
	أنثى	٥٤	٤٨, ٦	
المؤهل العلمي	ثانوي فما دون	٢٤	٢٢	١٠٩
	دبلوم	٥٥	٥٠, ٥	
	بكالوريوس	٣٠	٢٧, ٥	
الخبرة	متدنية (أقل من ٥ سنوات)	٤٠	٣٦, ٧	١٠٩
	متوسط (٦-١٤ سنة)	٣٧	٣٣, ٩	
	عالية (١٥ سنة فما فوق)	٣٢	٢٩, ٤	
نوع الإعاقة	معوقون عقليًا	٣٩	٣٤, ٢	١١٤
	صم	٣٩	٣٤, ٢	
	مكفوفون	١٩	١٦, ٧	
	معوقون جسميًا	١٧	١٤, ٩	
درجة الإعاقة	بسيطة	٥	٥, ٧	٨٨
	متوسطة	٢٩	٣٢, ٩	
	شديدة	٥٤	٦١, ٣	

أداة الدراسة

بعد الرجوع إلى الأبحاث والدراسات السابقة التي تناولت أشكال الاتصال مع أسر المعوقين والعلاقة بين المدرسة والبيت، تم تطوير استبانة للتعرف على واقع ذلك الاتصال وأنماط العلاقة القائمة بين معاهد التربية الخاصة وأسر المعوقين في مدينة الرياض (انظر الملحق). اشتملت الاستبانة على أربعة وعشرين (٢٤) شكلاً من أشكال الاتصال الواجب استخدامها من قبل مدرسي التربية الخاصة، بنيت حسب مقياس ليكرت (١-٥) تراوحت بين (١) لا توجد و(٥) دائمًا.

وللتحقق من صدق الأداة وثباتها فقد تم عرضها على خمسة محكمين من أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود وتم تعديل الفقرات وتنقيحها وفق اقتراحاتهم. ومن ثم فقد حسب معامل الاتساق الداخلي للفقرات حيث بلغت قيمة ألفا (٠,٨٨) مما يجعل درجة الثقة بأداة الدراسة عالية.

جمع البيانات

تم توزيع الاستبانة على جميع أفراد مجتمع الدراسة والبالغ عددهم ٤٠٣ معلمين ومعلمات. وقد أضيفت إلى الاستبانة رسالة خاصة توضح هدف الدراسة وتعليمات الإجابة. وقد بلغ عدد الذين استجابوا مائة وأحد عشر (١١١) معلمًا ومعلمة، أي ما نسبته حوالي ٣١٪ من عينة الدراسة الأصلية، منهم سبعة وخمسون (٥٧) معلمًا وأربع وخمسون (٥٤) معلمة.

تحليل البيانات

لمعالجة بيانات الدراسة فقد تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

١ ـ التكرارات والنسب المئوية لاستجابات المفحوصين.

٢ ـ المتوسطات والانحرافات المعيارية للدرجات الكلية للمفحوصين حسب متغيرات الدراسة المختلفة.

٣ ـ تحليل التباين الثلاثي ذي التصميم (٢×٣×٣) و(٣×٤×٣) بهدف اختبار أثر متغيرات الدراسة على أنماط الاتصال وأشكاله المختلفة.

٤ ـ اختبار (ت) لمقارنة متوسطات الدرجات بين مستويات متغير الجنس.

٥ ـ اختبار شيفية لمقارنة متوسطات الدرجات بين مستويات متغير نوع الإعاقة.

محددات الدراسة

نظرًا لصغر عينة الدراسة فقد اقتصرت التحليلات الإحصائية عند استخدام تحليل التباين الثلاثي لاختبار أثر كل متغير من متغيرات الدراسة وبذلك لم يتم الكشف عن أثر التفاعل بين المتغيرات المختلفة.

النتائـج

يظهر جدول رقم ٢ نتائج استجابات المفحوصين حول استخدامهم لأنماط وأشكال الاتصال المختلفة مع أسر المعوقين حسب درجة تكرارها ونسبها المئوية. ويبين جدول رقم ٣ أشكال الاتصال المختلفة مرتبة حسب درجة استخدامها.

جدول رقم ٢ . * توزيع استجابات أفراد عينة الدراسة على الفقرات.

الفقــرة	لا توجد		نادرًا		أحيانًا		غالبًا		دائمًا		غير مبين	
	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة
١	١١	٩,٢	١١	٩,٢	٣٣	٢٧,٥	١٨	١٥	٤٧	٣٩,٢		
٢	١٢	١٠,٣	١٠	٨,٦	٦١	٥٢,٦	١٥	١٢,٩	١٨	١٥,٥	٤	٣,٣
٣	١٦	١٣,٨	١٩	١٦,٤	٦٠	٥١,٧	١٨	١٥,٥	٣	٢,٦	٤	٣,٣
٤	٢٥	٢٢,٥	٢٤	٢١,٦	٣٨	٣٤,٢	١٩	١٧,١	٤	٤,٧	٩	٧,٥
٥	١٩	١٦,١	١٧	١٤,٤	٤٢	٣٥,٦	٢٣	١٩,٥	١٧	١٤,٤	٢	١,٧
٦	٣٥	٣٠,٤	٢٤	٢٠,٩	٢٠	١٧,٤	١٥	١٣	٢١	١٨,٣	٥	٤,٢
٧	١٣	١١	٢١	١٨,٣	٢٢	١٩,١	١٧	١٤,٨	٤٢	٣٦,٥	٥	٤,٢
٨	١٣	١١	١٠	٨,٥	١٠	٨,٥	٢١	١٧,٨	٦٤	٥٤,٢	٢	١,٧
٩	٢١	١٧,٦	١٢	١٠,١	٣٢	٢٦,٩	٢٠	١٦,٨	٣٤	٢٨,٦	١	,٠٨
١٠	٣٥	٣٣	١٧	١٦	٢٢	٢٠,٨	١٩	١٧,٩	١٣	١٢,٣	١٤	١١,٧
١١	٥٤	٤٥	٣٥	٢٩,٢	٢١	١٧,٥	٦	٥	٤	٣,٣		
١٢	٧٤	٦٢,٧	٢٠	١٦,٩	١٥	١٢,٧	٥	٤,٢	٤	٣,٤	٢	١,٧
١٣	٩٠	٧٥	١٥	١٢,٥	١٠	٨,٣	٤	٣,٣	١	,٠٨		

تابع ـ جدول رقم ٢ .

الفقـرة	لا توجد		نادرًا		أحيانًا		غالبًا		دائمًا		غير مبين	
	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة
١٤	٨٨	٧٣,٩	٩	٧,٦	١٢	١٠,١	٨	٦,٧	٢	١,٧	١	٠,٠٨
١٥	٢٣	١٩,٢	٩	٧,٥	٢٥	٢٠,٨	١٢	١٠	٥١	٤٢,٥		
١٦	٥٥	٤٦,٢	٣٢	٢٦,٩	١٦	١٣,٤	٩	٧,٦	٧	٥,٩	١	٠,٠٨
١٧	٣٦	٣٠	١٣	١٠,٨	١٨	١٥	١٦	١٣,٣	٣٧	٣٠,٨		
١٨	٥٨	٢٩,٢	٢٤	٢٠,٣	١٤	١١,٩	٩	٧,٦	١٣	١١	٢	١,٧
١٩	٥٨	٤٩,٦	٢٦	٢٢,٢	٢٠	١٧,١	٨	٦,٨	٥	٤,٣	٣	٢,٥
٢٠	٥٥	٤٦,٦	١٤	١١,٩	١٦	١٣,٦	١٠	٨,٥	٢٣	١٩,٥	٢	١,٧
٢١	٥٦	٤٦,٧	٣١	٢٥,٨	١٣	١٠,٨	٢	١,٧	١٨	١٥		
٢٢	٣٠	٢٥	١٢	١٠	٢١	١٧,٥	٢٨	٢٣,٣	٢٩	٢٤,٢		
٢٣	٥٤	٤٦,٢	١٣	١١,١	٢٢	١٨,٨	١٨	١٥,٤	١٠	٨,٥	٣	٢,٥
٢٤	٣٦	٣١	١٦	١٣,٨	٣٥	٣٠,٢	١٩	١٦,٤	١٠	٨,٦	٤	٣,٣

* مجموع التكرارات غير متساوٍ بالنسبة لكل الفقرات (بسبب تكرار غير مبين).

وقـد حسبت المتـوسـطات والانحـرافـات المعيارية للدرجات الكلية للمفحوصين لمستويات المتغيرات التالية: الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، ونوع الإعاقة ودرجتها. فبالنسبة للجنس فقد أظهرت النتائج اختلافات ظاهرية في متوسطات هذا المتغير لصالح الإناث حيث بلغ ٦٧,٥ في حين بلغ متوسط درجات الذكور ٥٣,٩ .

ومن حيث الخـبرة والمؤهـل العلمي ودرجة الإعاقة ونوعها، فقد أظهرت متوسطات درجـات المفحـوصين حسب خبراتهم اختلافًا ظاهريًا لصالح ذوي الخبرات المرتفعة حيث

جدول رقم ٣. توزيع استجابات أفراد عينة الدراسة مرتبة حسب درجة استخدامها.

الفقــرة	المتوســط	الرتبــة
٨	٣,٩٦	١
١	٣,٦٦	٢
١٥	٣,٥٠	٣
٧	٣,٤٨	٤
٩	٣,٢٩	٥
٢	٣,١٥	٦
٢٢	٣,١٢	٧
١٧	٣,٠٤	٨
٥	٣,٠٨	٩
٣	٢,٧٧	١٠
٦	٢,٦٨	١١
١٠	٢,٦٠	١٢
٤	٢,٦٠	١٣
٢٤	٢,٥٨	١٤
٢٠	٢,٤٢	١٥
٢٣	٢,٣٠	١٦
٢١	٢,١٣	١٧
١٨	٢,١١	١٨
١٦	٢	١٩
١٩	١,٩٤	٢٠
١١	١,٩٣	٢١
١٢	١,٦٩	٢٢
١٤	١,٥٥	٢٣
١٣	١,٤٣	٢٤

كان متوسط درجات من كانت خبراتهم خمس عشرة (١٥) سنة فما فوق ٦٧,٣ ، في حين كان متوسط درجات من كانت خبراتهم أقل من خمس (٥) سنوات ومن ٦-١٤ سنة ٥٨,٩ و٥٩,٣ على التوالي. وقد أظهرت متوسطات درجات المفحوصين أيضًا اختلافًا ظاهريًا لصالح حملة الدبلوم حيث بلغت ٦٥,٢ ، في حين بلغت لكل من حملة الشهادة الثانوية فما دون والبكالوريوس فما فوق ٥٨ و٥٦,٤ على التوالي. أما متوسطات درجات المفحوصين حسب درجة الإعاقة، فقد أظهرت أيضًا وجود اختلاف ظاهري لصالح معلمي ذوي الإعاقات المتوسطة والشديدة، حيث بلغت ٦٥,٣ و٥٥,٢ على التوالي، في حين بلغت ٥٢,٨ عند معلمي ذوي الإعاقات البسيطة. أما بالنسبة لنوع الإعاقة، فقد اتضح أيضًا وجود اختلافات ظاهرية لصالح المعلمين الذين يعملون مع المعوقين عقليًا والمعوقين جسميًا حيث بلغت ٦٩,٤ و٦٨,٢ على التوالي، في حين بلغت عند معلمي الصم والمكفوفين (٥٤,٨) و(٥٢,٢) على التوالي.

ومن أجل اختبار أثر متغيرات الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، فقد تم استخدام تحليل التباين الثلاثي ذي التصميم (٢×٣×٣)، وذلك كما هو مبين في جدول رقم ٤.

يتضح من جدول رقم ٢ وجدول رقم ٣ أن هنالك تنوعًا في استخدام المفحوصين لأنماط الاتصال وأشكاله المختلفة. وبعد ترتيب الفقرات حسب مدى استخدامها تبين أن هنالك تركيزًا على استخدام بعض الأنماط أكثر من غيرها، ومنها الفقرات ذوات الأرقام ٨، ١، ١٥، ٧، ٩، ٢، ٢٢، ١٧، ٥، ٣، ٦.

ومن أجل اختبار أثر متغيرات الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي فقد تم استخدام تحليل التباين الثلاثي ذي التصميم (٢×٣×٣)، وذلك كما هو مبين في جدول رقم ٤. يظهر جدول رقم ٤ ما يلي:

١ ـ يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في مستوى يقل عن ٠,٠٠١ بين أداء المفحوصين حسب متغير الجنس.

٢ ـ لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين أداء المفحوصين حسب متغير الخبرة.

٣ ـ لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين أداء المفحوصين حسب متغير المؤهل العلمي.

٤ ـ لا يوجد تفاعل ذو دلالة إحصائية بين الجنس والخبرة على أنماط الاتصال.

٥ ـ لا يوجد تفاعل ذو دلالة إحصائية بين الجنس والمؤهل العلمي على أنماط الاتصال.

٦ ـ لا يوجد تفاعل ذو دلالة إحصائية بين الخبرة والمؤهل على أنماط الاتصال.

جدول رقم ٤ . نتائج تحليل التباين الثلاثي (٢×٣×٣) لمتغيرات الجنس، الخبرة، والمؤهل العلمي وتفاعلاتها.

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	درجات الحرية	قيمة ف
الجنس (ا)	٤٤٥١,١٨	٤٤٥١,١٨	١	١٩,٨٥*
الخبرة (ب)	١٥٣,٢٦	٧٦,٦٣	٢	٠,٣٤
المؤهل (جـ)	٤٤,٩٣	٢٢,٤٦	٢	٠,١٠
ا×ب	٧٦,٧١	٣٨,٣٦	٢	٠,١٧
ا×جـ	٥٢٦,٦٥	٢٦٣,٣٢	٢	١,٢٠
ب×جـ	٢٠٦١,٨٤	٦٨٧,٢٨	٣	٢,٦٢
بين المجموعات	٥٩٥٤,٣٨	١١٩٠,٨٧	٥	٥,٣١*
داخل المجموعات	٢١٠٧٠,٦٦	٢٢٤,١٥	٩٤	
المجموع	٢٧٠٢٥,٠٤	٢٧٢,٩٨	٩٩	

* مستوى الدلالة أقل من (٠,٠٠١).

ومن أجل اختبار أثر متغيرات المؤهل العلمي ودرجة الإعاقة ونوع الإعاقة فقد تم استخدام تحليل التباين الثلاثي ذي التصميم (٣×٤×٣) وذلك كما هو موضح في جدول رقم ٥ .

يظهر جدول رقم ٥ ما يلي :

١ ـ يوجد فرق ذو دلالة إحصائية يقل عن (٠,٠١) بين أداء المفحوصين حسب متغير نوع الإعاقة التي يعملون معها.

٢ ـ لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين أداء المفحوصين حسب متغير المؤهل العلمي.

٣ ـ لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين أداء المفحوصين حسب درجة الإعاقة التي يعملون معها.

جدول رقم ٥ . نتائج تحليل التباين الثلاثي (٣×٤×٣) لمتغيرات المؤهل العلمي، ونوع الإعاقة ودرجة الإعاقة وتفاعلاتها.

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	درجات الحرية	قيمة ف
المؤهل العلمي (ا)	٣٧١, ٤٨	١٨٥,٧٤	٢	١
نوع الإعاقة (ب)	٢٢٠٤, ٤٢	٧٣٤,٨٠	٣	*٣,٩٨
درجة الإعاقة (جـ)	٨٥٣, ٠٢٨	٤٢٦,٥١	٢	٢,٣١
ا×ب	٥٥٧٣, ٩١	١١١٤,٧٨	٥	**٦,٣٧
ا×جـ	٧٣٩, ٥٦	٢٤٦,٥٢	٣	١,١٩
ب×جـ	٢٣٠, ٤٠	٧٦,٨٠	٣	٠,٤٠
بين المجموعات	٤١٣٤, ٧٠	٥٩٠,٦٧	٧	*٣,٢٠
داخل المجموعات	١٢٨٩٨, ١٢	١٨٤,٢٥	٧٠	
المجمـوع	١٧٠٣٢, ٨٣	٢٢١,٢٠	٧٧	

* مستوى الدلالة أقل من (٠,٠١).

** مستوى الدلالة أقل من (٠,٠٠١).

٤ ـ يوجـد تفـاعل ذو دلالة إحصائية يقل عن ٠,٠٠١ بين المؤهل العلمي ونوع الإعاقة على الاتصال.

٥ ـ لا يوجد تفاعل ذو دلالة إحصائية بين المؤهل العلمي ودرجة الإعاقة على الاتصال.

٦ ـ لا يوجد تفاعل ذو دلالة إحصائية بين نوع الإعاقة ودرجة الإعاقة على الاتصال.

ولمقـارنـة متـوسطات درجات المفحوصين حسب متغير الجنس، فقد تم استخدام اختبار (ت) كما هو موضح في جدول رقم ٦.

جدول رقم ٦ . نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين متوسط درجات المفحوصين حسب متغير الجنس .

الجنس	الإحصائي			
	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت
ذكر	٥٣,٨٩	١٢,٣٥	١٠٩	-٤,٨١*
أنثى	٦٧,٥٢	١٧,٢٤		

* مستوى الدلالة أقل من ٠,٠٠١ .

يبين جدول رقم ٦ أن هنالك فرقًا ذا دلالة إحصائية في مستوى يقل عن ٠,٠٠١ في أنماط وأشكال الاتصال مع أسر المعوقين لصالح الإناث.

ولمقارنة متوسطات درجات المفحوصين حسب نوع الإعاقة، تم استخدام اختبار شيفيه كما هو موضح في جدول رقم ٧ .

جدول رقم ٧. نتائج اختبار شيفيه للمقارنة بين درجات المفحوصين في المستويات المختلفة لمتغير نوع الإعاقة.

	معوقون عقليًا	صم	معوقون جسميًا
معوقون عقليًا			
صم	*		*
مكفوفون	*		*
معوقون جسميًا			

* مستوى الدلالة أقل من ٠,٠٥ .

يتضح من جدول رقم ٧ أن هنالك فرقًا ذا دلالة إحصائية في مستوى يقل عن ٠,٠٥ ما بين استجابات المفحوصين الذين يعملون مع المعوقين عقليًا واستجابات المفحوصين

الـذين يعملون مع الصم والمكفـوفـين . كما يبـين الجدول أيضًا أن هنالك فرقًا ذا دلالة إحصائية ما بين استجابات المفحوصين الذين يعملون مع المعوقين عقليًا والمفحوصين الذين يعملون مع الصم والمكفوفين .

مناقشـة النتائـج

حاولت هذه الدراسة التحقق من مدى استخدام معلمي ومعلمات التربية الخاصة في مدينة الرياض لأنماط وأشكال الاتصال المختلفة مع أسر المعوقين . ومن أجل الوصول إلى ذلك ، فقد تمت صياغة عدد من الأسئلة والفرضيات المنبثقة عن الدراسة .

وقـد كشفت نتـائـج التحليلات الـوصفية لاستجـابـات المفحـوصين حول مدى استخدامهم لأنماط الاتصال المختلفة أن هنالك عزوفًا واضحًا عن استخدام أنماط الاتصال الفاعلة من مثل تلك التي تمثلها الفقرات ذوات الأرقام ١٢ ، ١٣ ، ١٤ ، ١٦ ، ١٩ ، ٢٠ ، ٢١ ، ٢٣ ، ٢٤ .

وقد تعزى مثل هذه النتيجة إلى عدة احتمالات :

الأول : عدم كفـاءة المعلمـين في ميدان الـتربية الخاصة وما يترتب عليه من عدم إدراكهم لأهمية مثل تلك الأنماط من الاتصال وأثرها بالتالي على كل من المعوق وأسرته . وتتأكد مثل هذه النتيجة إذا علمنا أن مؤهلاتهم العلمية ليست في مجال التربية الخاصة فيما عدا بعض الحالات التي تحمل دبلومًا خاصًا .[١]

الثاني : الاتجاهات السلبية التي قد يحملها المعلمون نحو أسر المعوقين . وقد تنبثق مثل هذه الاتجاهات نتيجة اعتقادهم بعدم جدوى استخدام أنماط متقدمة من الاتصال أو نتيجة لخبرات سابقة أو نتيجة للنظرة الدونية نحو أسر المعوقين .

الثالث : عدم رغبة أو عدم مقدرة بعض أسر المعوقين في المشاركة بشكل أفضل في الـبرامـج التربوية الخاصة أو احتمال وجود اتجاهات سلبية من قبل الوالدين نحو معاهد المعوقين ومؤسساتهم .

الرابع : عدم المرونة في بعض الأنظمة المدرسية التي لا تتيح للمدرس التخلص من الروتين المدرسي . ونتيجة لهذه الأسباب المتوقعة كشفت نتائج الدراسة عن ميل عام لدى

---

١ برنامج تأهيل تربوي يمنح بعد درجة البكالوريوس لتأهيل العاملين في بعض مجالات الإعاقة .

أفراد عينة الدراسة لاستخدام أنماط وأشكال الاتصال البسيطة من مثل ١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٧، ٩، ١٧.

أما نتائج تحليل التباين الثلاثي ذي التصميم (٢×٣×٣) و (٣×٤×٣) فقد كشفت عن وجود أثر ذي دلالة إحصائية لأنماط الاتصال المستخدمة في مستوى يقل عن ٠,٠٠١ حسب متغير الجنس وفي مستوى يقل عن ٠,٠١ حسب متغير نوع الإعاقة. كما بينت النتائج عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية في مستوى ٠,٠٥ لكل من متغيرات الخبرة، المؤهل ودرجة الإعاقة.

وقد أشارت نتائج اختبار (ت) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى يقل عن ٠,٠٠١ لصالح الإناث. وقد تعزى مثل هذه النتيجة إلى طبيعة التأهيل الأكاديمي المسبق، والظروف البيئية والثقافية السائدة والتي يعتقد أنها تسمح للمعلمات أكثر من المعلمين في استخدام أفضل للأنماط المختلفة من الاتصال.

كما أظهرت نتائج الاختبار البعدي (شيفيه) أن هنالك فروقًا ذات دلالة إحصائية في مستوى يقل عن ٠,٠٥ لصالح المفحوصين الذين يعملون مع المعوقين عقليًا والمعوقين جسميًا. وقد تعزى مثل هذه النتيجة إلى أن طبيعة هذه الإعاقات ومشكلاتها ومتطلباتها تستوجب ممارسة العديد من أنماط الاتصال وأشكاله المختلفة بهدف مساعدة أسر المعوقين وتزويدهم بأساليب التعامل مع أطفالهم أحيانًا أو الحاجة إلى المعلومات التي يمتلكونها أحيانًا أخرى أو نتيجة لرغبة أسر هذه الحالات من المعوقين وضغوطهم المستمرة.

أما فيما يتعلق بمتغيري الخبرة والمؤهل العلمي، فإنه على الرغم من وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات المفحوصين في المستويات المختلفة لهذين المتغيرين، فإن نتائج تحليل التباين لم تكشف عن وجود أثر ذي دلالة إحصائية لأنماط الاتصال المستخدمة في مستوى ٠,٠٥ لأي منهما. فمن حيث الخبرة فقد يعود السبب في عدم وضوح تأثيرها الدال إلى طبيعة الأنظمة والروتين الذي قد لا يسمح للمدرس بممارسة وسائل الاتصال المختلفة مع أسر المعوقين، وقد لا تعني الخبرة العالية أيضًا ضرورة الممارسة العالية، خاصة إذا لم تسبق بالتأهيل الأكاديمي المناسب. وأخيرًا فقد يعود السبب أيضًا إلى أن الخبرات العالية قد لا تكون جميعها في مجال التربية الخاصة.

أما سبب عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية للمؤهل العلمي في مستوى ٠,٠٥ على

الرغم من وجود فروق بين المتوسطات للمستويات المختلفة لهذا المتغير، فقد يعود السبب مباشرة إلى طبيعة المؤهلات العلمية التي يحملها أفراد عينة الدراسة، حيث تبين أن أيًّا من المعلمين لا يحمل مؤهلاً متخصصًا في مجال التربية الخاصة فيما عدا بعض الحالات (١١ حالة فقط) تحمل دبلومًا خاصًا.

وبينت نتائج تحليل التباين أيضًا عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية في مستوى ٠,٠٥ لمتغير درجة الإعاقة التي يعمل معها المفحوصون. وقد يرجع السبب في ذلك إلى تأثير ندرة تخصص هؤلاء العاملين في مجال التربية الخاصة وبالتالي عدم إدراكهم للحاجات والخصائص المتميزة لتصنيفات المعوقين المختلفة. إضافة إلى طبيعة بعض الخدمات الإيوائية المقدمة وما لها من تأثيرات سلبية متمثلة في عزل المعوقين عن أسرهم، مما يؤدي بالتالي إلى عدم الحاجة المستمرة للاتصال مع تلك الأسر.

التوصيــات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج حول واقع أنماط الاتصال وأشكاله المختلفة الذي يمارسه معلمو التربية الخاصة مع أسر المعوقين، فإنه يمكن صياغة التوصيات التالية:

١ ـ إتاحة المجال بشكل واسع أمام الإناث للعمل مع المعوقين، وعلى الأخص في المراحل التربوية الأولى وبرامج التدخل المبكر.

٢ ـ إعادة النظر في أسس توظيف المعلمين الجدد في مجال التربية الخاصة بحيث يتم تعيين المؤهلين منهم فقط.

٣ ـ توافر دورات تدريبية أثناء الخدمة للمعلمين الذين هم على رأس عملهم.

٤ ـ إجراء مزيد من الدراسات اللاحقة في مجال الاتصال بين معاهد التربية الخاصة وأسر المعوقين، بحيث تغطي جوانب أخرى من مثل تأثيرات الواقع الإداري أو المشكلات التي تعيق عملية الاتصال أو التحقق من أنماط الاتصال القائمة من وجهة نظر أسر المعوقين.

ملحــق

الأخ المدرس: .... الأخت المدرسة: ....

إن تحديد أشكال وأنماط الاتصال الذي تمارسه مؤسسات التربية الخاصة مع أسر المعوقين يعتبر خطوة أولية من أجل البدء في تطوير البرامج القائمة وتحسينها. ومن أجل الإسهام في هذا الجهد يرجى منك الإشارة إلى المستوى الذي ترى أنه يمثل مدى إسهامك في استخدام أشكال وأنماط الاتصال المختلفة مع أسر المعوقين، وكذلك السبل التي توفرونها لهم من أجل تدعيم مشاركتهم في برامج وأنشطة التربية الخاصة المختلفة. علمًا بأن المعلومات التي تقدمها لا تستخدم إلا لأغراض البحث فقط.

شاكرين لكم تعاونكم

معلومات أولية عن المدرس/ المدرسة:

الجنس: ....

المؤهل العلمي: .... التخصـص: ....

سنوات الخبرة: .... اسم المعهد: ....

نوع الإعاقة التي تعمل معها:

.... متخلفون عقليًا.

.... معاقون سمعيًا.

.... معاقون بصريًا.

.... معاقون جسميًا وحركيًا.

درجـة الإعاقـة:

.... بسيطـة.

.... متوسطـة.

.... شديـدة.

أشكال الاتصال وسبل مشاركة أسر المعوقين	لا توجد ١	نادرًا ٢	أحيانًا ٣	غالبًا ٤	دائمًا ٥
١ ـ الاتصالات الهاتفية مع أسر المعوقين.					
٢ ـ الأشرطة التدريبية والتعليمية.					
٣ ـ زيارات غير رسمية للمدرسة.					
٤ ـ كتيبات مدرسية قصيرة.					
٥ ـ إرشادات أو تعليمات توزع في مواقف معينة.					
٦ ـ نشرات إخبارية مدرسية.					
٧ ـ رسائل وملاحظات مدرسية.					
٨ ـ تقارير عن مدى تقدم حالة الطفل.					
٩ ـ اتصالات متفرقة تحدث بين الحين والآخر.					
١٠ـ توافر دليل بالخدمات المحلية.					
١١ـ زيارات منزلية.					
١٢ـ زيارات ميدانية قصيرة بالاشتراك مع أسر المعوقين.					
١٣ـ تنظيم رحلات يشترك فيها أسر المعوقين.					
١٤ـ توافر برامج تدريبية صيفية.					
١٥ـ لقاءات فردية مع أسر المعوقين لمناقشة مشكلات فردية.					
١٦ـ لقاءات تدريبية يشترك فيها عدد محدود من أسر المعوقين.					
١٧ـ لقاءات جماعية موسعة.					

أشكال الاتصال وسبل مشاركة أسر المعوقين	لا توجد ١	نادرًا ٢	أحيانًا ٣	غالبًا ٤	دائمًا ٥
١٨- حملات تطوعية مدرسية.					
١٩- إعطاء أسر المعوقين فرص المشاركة الصفية والمدرسية.					
٢٠- مشاركة في إعداد الوسائل والمواد التربوية.					
٢١- مشاركة في الاجتماعات الخاصة بالخطة التربوية الفردية.					
٢٢- مشاركة في الاجتماعات الخاصة بدراسة الحالة.					
٢٣- توافر فرص للملاحظة والمراقبة الصفية.					
٢٤- إسهام أسر المعوقين في تنفيذ البرنامج الفردي في المنزل.					

المراجع

[١] Williams, D.L., et al. "Strengthening Parent Involvement." *Eric Doc.* 274-358 (1986).

[٢] Rodriguez, R.F. "Behavior Management Training Model for Parents of Minority Group Handicapped Children." *Eric Doc.* 254-390 (1985).

[٣] Morton, K. "Professional Communication: How to Give More and Get More." *Eric Doc.* 248-621 (1984).

[٤] Turnbull, A.P., et al. *Families, Professionals, and Exceptionality: A Special Partnership.* Columbus, Ohio: Merrill Publishing Company, 1986.

[٥] Macy, D., et al. "The DEBT Project: Early Intervention for Handicapped Children and Their Parents." *Exceptional Children*, 21, No. 4 (1983), 447-49.

[٦] Fuqua, R. W., et al. "Process Influencing Linkages between Preschool Handicap Classroom and Homes." *Exceptional Children*, 51, No. 4 (1985), 307-14.

[٧] *Proceedings, 7th Asian Conference on Mental Retardation (AFMA) Growing in Wisdom - The Mentally Retarded in Asia.* Taipei, Republic of China, 1985.

[٨] Lombana, J., et al. "The Home-School Partnership: A Model for Counselors." *The Personnel and Guidance Journal*, 5 (1982), 35-39.

[٩] Freeland, C.A., et al. "The Role of Parents' Knowledge and Support in the Development of Parent-Child Relationships within Very High Risk Families." *Eric Doc.* 260-570 (1985).

[١٠] ميتلر، بيتر وآخرون. *العمل معًا: خطوط توجيهية للمشاركة بين المهنيين ووالدي الأطفال والشباب المعوقين*. اليونسكو، ١٩٨٦م.

[١١] Brynelsen, D.E. "Working Together: A Handbook for Parents and Professionals." *Eric Doc.* 276-374 (1984).

[١٢] Wolf, J. "Parents as Parents in Exceptional Education." *Theory into Practice*, 21, No. 2 (1992), 77-81.

[١٣] Haussler, M.M., et al. "Resources for Involving Parents in Literacy Development." *Eric Doc.* 259-673 (1984).

[١٤] Lombardino, J.D., et al. "Fathers Who Undermine Children's Treatment; A Challenge For the Clinician." *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 9 (1983), 204-206.

[١٥] Sandler, A., et al. "Integrated Instruction at Home and School: Parents' Perspective." *Education and Training of the Mentally Retarded*, 16, No. 3 (1981), 183-87.

[١٦] McGreevy, P., et al. "A Comparison of Two Approaches of Home-Based Training for Parents of Severely Handicapped Preschool Children." *Eric Doc.* 236-257 (1984).

Patterns of Communication Used by Special Education Teachers with Families of Handicapped Children

Abdel Aziz M. Sartawi
Department of Special Education,
College of Education, United Arab Emirates University,
al-Ain, United Arab Emirates

Abstract. The purpose of the study is to identify ways and types of communication used by special education teachers with families of exceptional children. To achieve this goal, a list of communication types was developed and distributed to special education teachers in the city of Riyadh. Results of the study indicated that most of the effective communication types are not used by special education teachers. In addition, differences in responses according to the variables of the study were also documented.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٧، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص١٠٥-١٣٢، الرياض (١٤١٥هـ/١٩٩٥م).

العمليات العقلية في القرآن الكريم ودلالاتها التربوية

عبدالرحمن صالح عبدالله

أستاذ مشارك، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة السلطان قابوس، مسقط، سلطنة عمان

ملخص البحث. الإنسان كائن متفرد، ومع أنه يشترك مع غيره من المخلوقات في بعض الخصائص إلا أنه يمتاز عنها بأمور عديدة يأتي في مقدمتها العقل. لذا فإن الهدف الأساس لهذه الدراسة هو تقصي العمليات العقلية التي أشارت إليها الآيات القرآنية الكريمة واستخلاص الدلالات التربوية المترتبة على ذلك. ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الطريقة التحليلية التي تقوم على البحث عن معاني الألفاظ التي تدل على العمليات العقلية من مصادرها الأولية.

خلصت الدراسة إلى أن القرآن الكريم حدد معالم ثماني عمليات عقلية هي: الإدراك الحسي، والإدراك المعنوي، والتذكر، والقياس، والاستقراء، والاستنباط، والتقويم، والتفكر. وهذه العمليات مرتبة ترتيبًا هرميًا، أي أن الإدراك الحسي الذي يشكل قاعدة الهرم هو أساس العمليات العقلية؛ وأن التفكر الذي يحتل قمة الهرم هو أعلى العمليات العقلية مرتبة. ولا يصل إلى هذا المستوى السامق إلا الإنسان المؤمن الذي يخشى ربه، ويتخذ من عالم الشهادة جسرًا ينقله إلى عالم الغيب. وواجب التربية أن تعنى بالعقل، وأن توظف المنهاج التربوي لتنمية التفكير في مراحل التعليم كلها.

مقدمة

بسم الله الرحمن الرحيم. الحمدلله رب العالمين، والصلاة والسلام على خاتم الأنبياء والمرسلين وبعد... فقد كرَّم الله سبحانه وتعالى الإنسان وفضَّله على غيره من المخلوقات بأمور عديدة منها العقل. وتستخدم هذه الكلمة في اللغة للدلالة على معان عديدة: منها التثبت من الأمر والابتعاد عن التورط في المهالك، ومنها أيضًا الحبس والمنع؛ إذ يقال: اعتقل اللسان إذا حُبس ومُنع الكلام [١، جـ١١، ص ص٤٥٨-٤٥٩]. ولم ترد كلمة

عقل في القرآن الكريم اسمًا ولا مصدرًا ولا مشتقًا ولا فعل أمر؛ ولعل هذا هو الذي جعل المستشرق غرديه يصرح بأن هذه الكلمة ليست من مصطلحات القرآن الكريم [٢، جـ٢، ص٩٧]. وهذه النتيجة غير صحيحة؛ لأن القرآن الكريم تضمن آيات ورد فيها الفعل الماضي عقل والفعل المضارع يعقل. فقد ورد الفعل الماضي عقل في آية واحدة، وورد الفعل المضارع يعقل في ثمان وأربعين آية منها: آية واحدة ذكرت فيها كلمة نعقل، وآية أخرى ذكرت فيها كلمة يعقلها، واثنتان وعشرون آية ذكرت فيها كلمة يعقلون، وأربع وعشرون آية ذكرت فيها كلمة تعقلون. فما ورد في القرآن الكريم هو صيغة الفعل عقل، نعقل، يعقل في الماضي والمضارع في صيغة المفرد والجمع [٣، ص١٥]، والقرآن الكريم الذي لم يكن من بين مفرداته كلمة العقل يمتدح أصحاب العقول ويعلي من منزلتهم، في الوقت الذي يسفّه فيه من لا يعقلون. فأولو الألباب هم القادرون على إدراك آيات الله، وعلى الاعتبار بما حدث للأمم السابقة.

أولاً: تحديد موضوع الدراسة وأهدافها

تبحث الدراسة الحالية في العمليات العقلية التي وردت في القرآن الكريم؛ وهي غير معنية بالبحث في طبيعة العقل ولا بالطريقة التي يرتبط بها العقل بالجسم. لذا فإن هذه الدراسة لا تناقش النظريات الفلسفية التي تعتبر الجسم مظهرًا عقليًّا، ولا تلك التي تعتبر العقل سلوكًا جسميًّا، أو التي تنظر إلى كل منهما على أنه موازٍ للآخر. فمحور الاهتمام في هذه الدراسة الوظائف التي يقوم بها العقل لا كنهه وطبيعته. وهذا الاتجاه في تحديد موضوع الدراسة مستمد من التوجيهات القرآنية. فالقرآن الكريم لم يتحدث عن ماهية العقل، بل تحدث عن أصحاب العقول الذين يتعاملون بذكاء مع ما يحيط بهم؛ وفي هذا دلالة واضحة على عناية القرآن الكريم بالعمليات العقلية التي يقوم بها أصحاب العقول. وهذا ما يميز النهج القرآني عن الفلسفات التي ضيعت وقتها وجهدها في البحث عن جوهر العقل. لذا كان هذا البحث الذي يهدف إلى تقصي العمليات العقلية التي تضمنتها الآيات القرآنية والدلالات التربوية المترتبة على ذلك. ولعل من المفيد أن يشار هنا إلى أن علماء النفس المعاصرين الذين عنوا بقياس الذكاء نهجوا طريقاً مشابهاً في جوهره للنهج القرآني؛ إذ أسقطوا من دراساتهم البحث عن جوهر الذكاء، وركزوا على الوظائف أو الأداء الذي يتميز به الإنسان الذكي.

تهدف الدراسة الحالية إلى تحديد العمليات العقلية التي وردت في القرآن الكريم ومعرفة خصائص كل منها وإيجاد تنظيم يوضح علاقة هذه العمليات ببعضها الآخر. ويؤمل أن تجيب الدراسة عن الأسئلة التالية:

١ - ما العمليات العقلية التي أشار إليها القرآن الكريم؟

٢ - ما المجال الذي تتعلق به كل من هذه العمليات العقلية؟

٣ - من القادرون على القيام بكل من هذه العمليات العقلية؟

٤ - هل يمكن ترتيب هذه العمليات ترتيبًا هرميًا بحيث تحتل أكثر هذه العمليات شيوعًا قاعدة الهرم وتحتل أرفعها مكانة قمة الهرم؟

ثانيًا: منهجية البحث

يستخدم في الدراسة الحالية المنهج التحليلي الذي يقوم على تقصي معاني المصطلحات من مصادرها الأساسية. فقد تم أولاً تحديد الأفعال التي تدل على العمليات العقلية، ومن هذه الأفعال: يعقل، يستنبط، يفقه، يفكر، يتذكر، يسمع وينظر. وقد ضبط معنى كل منها بالرجوع إلى بعض كتب التفسير وفي مقدمتها تفسير ابن جرير الطبري. بعد ذلك قام الباحث بوضع الآيات التي تتعلق بعملية عقلية معينة في زمرة واحدة ليكون عنها صورة كلية. وهكـذا أعان التركيب الذي تلا التحليل على تحديد معالم العمليات العقلية التي وردت في القرآن الكريم. ومما يجب التأكيد عليه أن المنهج المتبع قد أقفل الباب أمام تصيد معـانٍ لم تتضمنهـا الآيات القرآنية الكريمة. فالدراسة الحالية لم تلبس العقل القرآني ما اكتشفه علماء النفس المعاصرون وهذا يعني أن القرآن الكريم — لا الدراسات النفسية الحديثة — هو الأساس الذي انطلق منه الباحث في دراسته. فمن الخطأ الجسيم أن يتبنى المربي المسلم نظرية تربوية أو نفسية معاصرة قبل التأكد من صحتها ثم يستشهد بآيات قرآنية يعزز بها موقفه. وليس من الإنصاف في شيء أن يستشهد الباحث المسلم بآية فيغير موضعها أو يُحمل الآيات ما لا تحتمله من أفكار معاصرة. وهذا الاتجاه في البحث لا ينكر إجراء دراسة مقارنة للعمليات العقلية من منظور قرآني ومن منظور علم النفس الحديث، لكنه يؤكد على أهمية استنباط المبادىء الإسلامية من مصادرها الأساسية.

ثالثًا: الدراسات السابقة

يمكن تمييز ثلاث فئات من الدراسات ذات العلاقة بالدراسة الحالية:

الفئـة الأولى: دراسات عنيت بطبيعة العقل والتربية العقلية عند بعض أعلام الفكر التربوي. ومن الأمثلة على ذلك دراسة بعنوان *ابن الجوزي وتربية العقل*، وقد تعرضت هذه الدراسة لمفهوم العقل ومفهوم الذكاء عند ابن الجوزي. وخلصت هذه الدراسة إلى أن ابن الجوزي يربط بين العقل والإيمان، إذ اعتبر إبليس من كبار المغفلين. كما أكد هذا العالم على الجوانب السلوكية للتربية العقلية. إذ اعتبر مقاومة الأهواء والنزوات الشخصية معيارًا يدل على رجحان العقل [٤، ص ص٤٦-٤٧].

الفئـة الثـانية: دراسات عنيت بمكانة العقل في الاسلام وبخاصة في الكتاب والسنة. ومن الأمثلة على ذلـك دراسة بعنوان *الإسلام والعقل على ضوء القرآن الكريم والحديث النبوي*، لصلاح المنجد. وقد بين هذا العالم مكانة العقل في القرآن الكريم ثم في الحديث الشريف. وناقش الأسباب التي جعلت بعض العلماء يضعفون الأحاديث التي تعلي من مكانة العقل. ثم استشهد أخيراً ببعض أقوال الصحابة والتابعين في العقل. وقد خلص في النهاية إلى أن الإسلام أعطى العقل مكانة رفيعة. وقد أوضح أن مغالاة المعتزلة في إعلاء مكانة العقل أدت إلى حدوث رد فعل عند المحدثين، وهذا ما جعلهم يرفضون كل حديث نبوي في العقل. لذا فإنه يطالب المسلمين في نهاية البحث بالتمسك بالعقل وفهم دوره على ضوء ما ورد في القرآن الكريم والحديث الشريف [٣، ص ص٥٩-٦٠].

الفئة الثالثة: دراسات عنيت ببعض العمليات العقلية. وأحدث هذه الدراسات دراسة لعالم النفس المسلم مالك بدري، وتمت هذه الدراسة بدعم من المعهد العالمي للفكر الإسـلامي بواشنـطون؛ وهي بعنـوان: *التفكـر من المشاهدة إلى الشهود: دراسة نفسية إسـلامية*. وقد ناقش الباحث أولاً موضوع التفكر من منظور علم النفس الحديث، ثم بحث بعد ذلك في طبيعة التفكر من منظور قرآني، فبين الأساليب القرآنية التي تحث على التفكر ثم شرح تباين الأفراد في القدرة على التفكر.

ومن العـوامـل التي تؤدي إلى ظهور فروق فردية في هذا المجال: الحالة العقلية،

والمعرفة، والقدوة الصالحة، والإلفة. وقد أقام الباحث في نهاية البحث جسرًا يصل عبادة التفكر بالبحث العلمي. فدعوة القرآن الكريم الإنسان إلى التفكر في مخلوقات الله تمهد الطريق أمام تقدم العلم؛ فالتقدم العلمي الذي أحرزه المسلمون كان نتيجة مباشرة لإيمانهم بخالق السموات والأرض [٥، ص١٠٢].

يظهر مما تقدم أن الدراسات التي تنتمي للفئتين الأولى والثانية ضعيفة الصلة بالدراسة الحالية؛ لأن تلك الدراسات لم تبحث في العمليات العقلية. أما الدراسة الأخيرة فهي أشد ارتباطًا بها لأنها بحثت بصورة مفصلة في إحدى العمليات العقلية.

لكن ما تمتاز به الدراسة الحالية — والتميز هنا لا يستتبع الأفضلية — هي أنها هدفت إلى تحديد العمليات العقلية كافة ولم تغفل أيًا منها. ثم إنها اهتمت بإيجاد ترتيب متدرج لهذه العمليات بحيث تأتي أكثر العمليات العقلية شيوعًا في القاعدة، وأكثرها دقة وأعلاها مرتبة في قمة التنظيم. ولم يسبق أن عنيت دراسة سابقة بإيجاد مثل هذا التنظيم أو الترتيب للعمليات العقلية في القرآن الكريم.

رابعًا: الإدراك الحسي

من خصائص الطفل أنه يأتي إلى هذا العالم وهو لا يعلم شيئًا عن العالم الذي يحيط به لقوله تعالى ﴿وَٱللَّهُ أَخْرَجَكُم مِّنۢ بُطُونِ أُمَّهَٰتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْـًٔا﴾ [النحل: ٧٨]، لكن الوليد الإنساني يتعرض لمثيرات حسية منذ ساعاته الأولى. وقد تفضل الخالق سبحانه وتعالى على الإنسان وأنعم عليه فركب فيه الحواس التي تعينه على إدراك ما يجري حوله؛ إذ تنقل الحواس المثيرات إلى الدماغ فتحدث العملية الإدراكية الحسية، ولهذا نجد القرآن الكريم يستخدم السمع والبصر بمعنى العقل. ومثال ذلك قوله تعالى: ﴿هُوَ ٱلَّذِى جَعَلَ لَكُمُ ٱلَّيْلَ لِتَسْكُنُوا۟ فِيهِ وَٱلنَّهَارَ مُبْصِرًا ۚ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَءَايَٰتٍ لِّقَوْمٍ يَسْمَعُونَ﴾ [يونس: ٦٧]؛ ﴿قُلِ ٱنظُرُوا۟ مَاذَا فِى ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ ۚ﴾ [يونس: ١٠١].

فالآية الأولى تبين أن الذين يسمعون هم الذين يدركون حقيقة الليل والنهار وأنهما من مخلوقات الله سبحانه وتعالى. ومن المعروف أن العين هي التي تشاهد النور والظلمة. واستخدام الفعل يسمع بدلاً من الفعل ينظر أو يشاهد في هذه الآية يدل بوضوح على أن السمع عملية إدراكية لا مجرد نقل للأحاسيس. أما الآية الثانية فتستخدم الفعل انظر

للدلالة على التعامل مع آيات الله في السماء والأرض. من هنا فإنه يمكن القول إن القرآن الكريم قد استخدم مصطلح السمع ومصطلح البصر للدلالة على العقل. وبما أن السمع والبصر وسائر الحواس الأخرى هي بمثابة النافذة التي تدخل المعرفة الإنسانية من خلالها إلى الدماغ؛ فإن العملية العقلية التي تشير إليها هاتان الآيتان هي العملية الإدراكية الحسية. فالإدراك الحسي هو أول العمليات العقلية التي يقوم بها الإنسان. فالسمع والبصر وسائر الحواس لها ارتباط وثيق بأولى العمليات العقلية، وهي العملية الإدراكية الحسية. ولا تتم عملية الإدراك الحسي إلا إذا كان هناك واقع محسوس، وحواس تنقل الواقع المحسوس إلى الدماغ.

يوجه القرآن الكريم الإنسان لإدراك عالم الأشياء الذي يحيط به من مياه ورياح ونباتات وجبال وبحار وأنهار، ومثال ذلك قوله تعالى: ﴿وَمِنْ ءَايَٰتِهِۦ يُرِيكُمُ ٱلْبَرْقَ خَوْفًا وَطَمَعًا وَيُنَزِّلُ مِنَ ٱلسَّمَآءِ مَآءً فَيُحْىِۦ بِهِ ٱلْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَآ ۚ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَءَايَٰتٍ لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ﴾ [الروم: ٢٤]. هذه الآية الكريمة تحث الإنسان على أن يفكر في البرق والغيث الذي ينزل من السماء فيؤدي نزوله إلى بث الحياة في النباتات التي تكتسي بها الأرض. وهذا التفكير يتطلب أن يدرك المرء حقيقة هذه الأشياء فيعرف خصائص الماء والنبات ومدى حاجة كل نبات إلى المياه. لذا فإن القرآن الكريم يعجب من أولئك الذين يرون من تتقدم بهم السن ولا يدركون أن تراجع قواهم دلالة على أن الإنسان مآله إلى الموت لا محالة.

إن الإدراك السليم ينطوي على معرفة دقيقة لخصائص الأشياء التي يدركها. فالأصنام أشياء جامدة لا حياة فيها أي أنها لا تنفع ولا تضر. والذي يشاهد الأصنام ثم يصر على عبادتها لم يقم بالعملية الإدراكية على الوجه الصحيح. ولهذا يندد القرآن بالكفار الذين يعبدون الأصنام في قوله تعالى: ﴿أَمِ ٱتَّخَذُوا۟ مِن دُونِ ٱللَّهِ شُفَعَآءَ ۚ قُلْ أَوَلَوْ كَانُوا۟ لَا يَمْلِكُونَ شَيْـًٔا وَلَا يَعْقِلُونَ﴾ [الزمر: ٤٣].

وللسبب ذاته رفض القرآن الكريم مقولة قوم إبراهيم عليه السلام لأنهم عبدوا ما لا ينطقون. فالذي لا ينطق لا يستحق أن يعبد.

والنفس الإنسانية هي المجال الثاني للعملية الإدراكية. ويوجه القرآن الكريم الإنسان إلى إدراك مراحل النمو التي يمر بها الإنسان وهي مرحلة ما قبل الولادة ومرحلة

الطفولة ومرحلة الرشد ومرحلة الشيخوخة. قال تعالى: ﴿هُوَ ٱلَّذِى خَلَقَكُم مِّن تُرَابٍ ثُمَّ مِن نُّطْفَةٍ ثُمَّ مِنْ عَلَقَةٍ ثُمَّ يُخْرِجُكُمْ طِفْلًا ثُمَّ لِتَبْلُغُوٓا۟ أَشُدَّكُمْ ثُمَّ لِتَكُونُوا۟ شُيُوخًا ۚ وَمِنكُم مَّن يُتَوَفَّىٰ مِن قَبْلُ ۖ وَلِتَبْلُغُوٓا۟ أَجَلًا مُّسَمًّى وَلَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ﴾ [غافر: ٦٧]. فالإنسان الذي يعقل هو الذي يدرك خصائص كل مرحلة من مراحل النمو، ويقارن بين خصائص الإنسان في كل مرحلة بخصائصه في المراحل الأخرى. وفي هذا دعوة إلى علماء النفس المسلمين لدراسة السلوك الإنساني دراسة علمية تقوم على الملاحظة الدقيقة.

والقرآن لا يتحدث عن الإنسان الفرد الذي يعيش منعزلاً عن غيره، بل يتحدث عن الإنسان الذي يعيش في مجتمع. ويهتم القرآن بإدراك البعد الاجتماعي للإنسان ويحث المرء على السير في الأرض وملاحظة آثار المجتمعات الإنسانية. فالمجتمع الإنساني كالكائن الحي ينمو ويقوى ثم يضعف ويزول، كل ذلك وفق قوانين محددة. ويجدر بالإنسان أن يدرك حقيقة المجتمعات الإنسانية الماضية لمعرفة ما حلَّ بها. والآيات القرآنية العديدة التي تحث على السير وتوبخ من لا يفعلون ذلك ترسي قواعد المنهجية العلمية السليمة القائمة على الملاحظة الدقيقة.

يظهر مما تقدم أن القرآن الكريم يطالب الإنسان بإدراك عالم الأشياء الذي يحيط به وإدراك النفس الإنسانية والسلوك الذي يصدر عنها وإدراك آثار المجتمعات الإنسانية. واستخدم القرآن أفعالاً عديدة للدلالة على هذا الإدراك منها: يعقل، انظر، ينظر، سيروا، يسمع. والتربية التي تستجيب لهذه التوجيهات القرآنية تحرص على تنمية روح الملاحظة وحب الاستطلاع، وتوفر للطلبة الفرص التي تمكنهم من المقارنة بين الأشياء الماثلة في الموقف التعليمي، وتخطط للرحلات التعليمية الهادفة.

خامسًا: الإدراك المعنوي

إن الله سبحانه وتعالى الذي أنعم على الإنسان بالسمع والبصر امتنَّ عليه كذلك، وعلَّمه تسمية الأشياء لقوله تعالى: ﴿وَعَلَّمَ ءَادَمَ ٱلْأَسْمَآءَ كُلَّهَا﴾ [البقرة: ٣١]. وهكذا أصبح الإنسان قادرًا على التعامل مع الرموز، أي أن الإنسان لا يحتاج بالضرورة إلى رؤية جبل أحد على سبيل المثال، كي يدرك حقيقته بل قد يفعل ذلك عن طريق قراءة نص يتضمن حقائق معينة عن ذلك الجبل. وهذه الخاصية وضعت تحت تصرف الإنسان

الخبرات المحسوسة التي مرَّ بها أفراد إنسانيون غيره. فالتجربة البشرية الماضية التي وصلت إلينا عن طريق الكتابة ميدان رحب من ميادين العملية الإدراكية. فالإنسان الذي يقرأ القرآن الكريم مطالب بإدراك المعاني المتضمنة في آياته. وهذا الإدراك المعنوي على جانب كبير من الأهمية؛ إذ إنه يضيف إلى الإدراك الحسي معينًا لا ينضب من الحقائق والمبادىء والنظريات. والله سبحانه وتعالى يضرب الأمثال للناس لكي يعقلها من هو قادر على ذلك [انظر العنكبوت: ٤٣] وتربط إحدى آيات سورة النور بين العقل وآداب الاستئذان مما يعني أن الإنسان المسلم مطالب بإدراك هذه الآداب وفهمها [انظر النور: ٦١]. وتبين إحدى آيات سورة الأنعام أن الذين يعقلون هم الذين يدركون الحلال والحرام، أي الذين يميزون بين أوامر الله سبحانه وتعالى ونواهيه [انظر الأنعام: ١٥١]. وتبين إحدى آيات سورة يونس عليه السلام أن الكفار كذبوا بنبوة محمد ﷺ لأنهم زعموا أن الرسول قد انتحل القرآن الكريم. وقد بينت الآية الكريمة أن فشل عملية الإدراك عندهم راجع إلى أنهم لم يتعرفوا صفاته عليه السلام. يقول الحق سبحانه وتعالى. ﴿قُل لَّوْ شَآءَ ٱللَّهُ مَا تَلَوْتُهُۥ عَلَيْكُمْ وَلَآ أَدْرَىٰكُم بِهِۦ ۖ فَقَدْ لَبِثْتُ فِيكُمْ عُمُرًا مِّن قَبْلِهِۦٓ ۚ أَفَلَا تَعْقِلُونَ﴾ [يونس: ١٦]. فمحمد ﷺ لم يعرف عنه في شبابه إلا الصدق، ولم يدع عليه السلام إلى الدين الإسلامي إلا بعد بلوغه الأربعين. ولو كان منتحلاً هذا القرآن لا نتحله أيام شبابه [٦، جـ١١، ص٩٥]. وهذا ما فشل هؤلاء المكذبون في إدراكه.

إن الإدراك المعنوي ينطوي على وجود خاصية أساسية يمتاز بها الإنسان عن الكائنات الأخرى ألا وهي قدرته على التخيل أو التصور. فالمسلم الذي يقرأ الآيات القرآنية التي تصف نعيم الجنة تتكون لديه صورة حية عن هذا النعيم مع أنه نعيم لا تدركه الحواس.

ومن الأفعال الأخرى التي وردت في القرآن الكريم للدلالة على الإدراك الحسي أو المعنوي الفعل فقه والفعل علم. فقد وصف الذين يصرون على تعطيل حاسة السمع بأنهم لا يفقهون [انظر الأنعام: ٢٥]. والكفار لا يفهمون خطاب الله الموجه إليهم فهم قوم لا يفقهون [انظر التوبة: ١٢٧]. والقوم الذين طلبوا العون من ذي القرنين لا يفقهون أحوال غيرهم [٥، جـ١٦، ص١٦]. والإنسان لا يستطيع أن يدرك كيفية تسبيح المخلوقات الأخرى لقوله تعالى: ﴿وَإِن مِّن شَىْءٍ إِلَّا يُسَبِّحُ بِحَمْدِهِۦ وَلَٰكِن لَّا تَفْقَهُونَ تَسْبِيحَهُمْ﴾

[الإسراء: ٤٤] فنحن لا نفقه أي لا ندرك كيفية تسبيح الشجر والحجر والمخلوقات الأخرى لأن هذا خارج عن قدرة الإنسان. وأمر المسلمون في إحدى الآيات القرآنية بأن لا يقربوا الصلاة وهم سكارى حتى يعلموا (أي يدركوا) ما يقولون [انظر النساء: ٤٣].

إن عملية الإدراك الحسي والإدراك المعنوي التي وردت في القرآن الكريم لها خصائص عديدة منها أنها ليست حكرًا على فئة معينة من الناس، فالمؤمنون وغيرهم قادرون على عملية الإدراك. ومما يؤيد وجهة النظر هذه أن القرآن الكريم وصف اليهود بأنهم عقلوا كلام الله [انظر البقرة: ٧٥]. فالمشكلة لديهم ليست في عملية الإدراك بل في الاتجاهات المتأصلة لديهم، فهذه تدخلت فيها بعد وشوَّهت ثمرة عملية الإدراك نتيجة للتحريف المتعمد. لذا فقد وصفهم القرآن في آية أخرى بأنهم لا يعقلون [انظر آل عمران: ٦٥] لأنهم أدخلوا عامل التحيز في العملية الإدراكية وزعموا أن إبراهيم عليه السلام كان يهوديًّا مع أن التوراة لم تنزل إلا من بعده. فكيف يعقل أن يكون يهوديًّا؟

والخاصية الثانية للعملية الإدراكية أنها ترتبط بمعرفة الواقع على حقيقته بلا تزييف أو تحريف. وهذه المعرفة لا يجوز أن تقتصر على أحد جوانب الموقف الذي يتعامل معه المرء. لذا فإن القرآن الكريم يحذر المؤمنين من محبة المنافقين لأنهم يخفون غير ما يظهرون. بقوله الحق سبحانه وتعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لَا تَتَّخِذُواْ بِطَانَةً مِّن دُونِكُمْ لَا يَأْلُونَكُمْ خَبَالًا وَدُّواْ مَا عَنِتُّمْ قَدْ بَدَتِ ٱلْبَغْضَآءُ مِنْ أَفْوَٰهِهِمْ وَمَا تُخْفِى صُدُورُهُمْ أَكْبَرُ قَدْ بَيَّنَّا لَكُمُ ٱلْءَايَٰتِ إِن كُنتُمْ تَعْقِلُونَ ﴾ [آل عمران: ١١٨]. فهذه الآية الكريمة تبين أن الذي يعقل لا يكتفي بملاحظة سلوك المنافقين الظاهر بل يحرص على معرفة حقيقة مشاعرهم نحو المسلمين.

أما الخاصية الثالثة للعملية الإدراكية فهي أنها ذات طبيعة متدرجة. صحيح أنها ليست حكرًا على فئة معينة أو جنس معين، لكنها لا تتم إلا إذا كان الفرد مؤهلاً لإدراك هذا الشيء أو ذاك. وتتوقف عملية الإدراك على عوامل عديدة: منها ملاءمة ما يدركه المرء لقدرته العقلية، فإذا كان فوق مستواه تعطلت لديه القدرة على الإدراك. لذا بيَّن القرآن الكريم في أكثر من آية أن الله سبحانه وتعالى أنزل القرآن الكريم بلسان عربي مبين كي يتمكن من أُنزل عليهم القرآن من إدراكه. يقول الله سبحانه وتعالى: ﴿إِنَّآ أَنزَلْنَٰهُ قُرْءَٰنًا عَرَبِيًّا لَّعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ﴾ [يوسف: ٢]. فلو أنزل هذا القرآن على العرب بلسان أعجمي لكان ذلك عاملاً من العوامل التي تحول دون إدراك معاني الآيات القرآنية. وقد تكون البيئة الاجتماعية سببًا

في إضعاف عملية الإدراك. فالطالب الذي يعيش في بيئة متخلفة يصعب عليه إدراك أهمية التقنيات الحديثة أو الطريقة التي تعمل بها. وقد كان هذا حال القوم المستضعفين الذين طلبوا نجدة ذي القرنين ضد يأجوج ومأجوج. فبعدهم عن الحياة المتحضرة جعلهم عاجزين عن تحصين بلادهم ضد غزوات القبائل المتوحشة. فجاء ذو القرنين الذي جمع بين العلم والقوة والإيمان وبنى سدًا لحماية المستضعفين من المستكبرين. وقد وصف القرآن الكريم هؤلاء المستضعفين بأنهم ﴿لَّا يَكَادُونَ يَفْقَهُونَ قَوْلًا﴾ [الكهف: ٩٣]. أما الإدراك البشري للطريقة التي تسبح بها المخلوقات الأخرى فغير ممكن لأن العقل الإنساني غير مؤهل لإدراكه. من هنا يظهر أن الإنسان قد يعقل أي يدرك ويكون هذا الإدراك كاملاً، وقد يدرك ويكون إدراكه جزئيًا أي غير كامل، وقد يعجز عن الإدراك عجزًا كاملاً.

سادسًا: التذكر

إن مدة بقاء ثمرة عملية الإدراك لدى الفرد تعتمد على قدرته على التذكر، فهذا ينسى ما أدركه بعد يوم وذاك لا ينسى إلا بعد مرور مدة طويلة. فالتذكر إحدى العمليات العقلية الأساسية التي أكد القرآن الكريم على أهميتها، إذ تكرر الفعل ذَكَرَ ومشتقاته في الآيات القرآنية أكثر من ٢٧٥ مرة. كما أن القرآن ذمَّ عملية النسيان، فالله سبحانه وتعالى لا ينسى بينما الإنسان ينسى وهذا واضح في قوله تعالى: ﴿وَمَا كَانَ رَبُّكَ نَسِيًّا﴾ [مريم: ٦٤]؛ ﴿وَلَقَدْ عَهِدْنَآ إِلَىٰٓ ءَادَمَ مِن قَبْلُ فَنَسِىَ وَلَمْ نَجِدْ لَهُۥ عَزْمًا﴾ [طه: ١١٥].

فمن طبيعة الإنسان قابليته للنسيان. فموسى عليه السلام وهو من أولي العزم من الرسل نسي الشروط التي اتفق عليها مع الرجل الصالح لقاء السماح له بمصاحبته لأخذ العلم عنه، لهذا طلب منه عدم مؤاخذته على هذا النسيان [انظر الكهف: ٧٣]. والمؤمنون عامة يدعون ربهم أن لا يؤاخذهم على تصرفاتهم الناتجة عن الخطأ والنسيان [انظر البقرة: ٢٨٦] بينما المنافقون والكفار ينسون الحق فيعاقبون يوم القيامة عقاباً شديداً بسبب نسيانهم هذا [انظر الأعراف: ٥١ والتوبة: ٦٧].

أوضح القرآن بجلاء أن الإنسان قادر على عملية التذكر، فهناك عشرات الآيات التي تربط بين الإنسان وبين التذكر، واستخدمت صيغ عديدة للدلالة على إثبات عملية التذكر للإنسان بصرف النظر عن دينه، منها حثه على التذكر باستخدام صيغة الأمر كقوله تعالى: ﴿وَاذْكُرُوٓاْ إِذْ جَعَلَكُمْ خُلَفَآءَ مِنۢ بَعْدِ عَادٍ وَبَوَّأَكُمْ فِى ٱلْأَرْضِ تَتَّخِذُونَ مِن سُهُولِهَا قُصُورًا

وَتَنْحِتُونَ ٱلْجِبَالَ بُيُوتًا فَٱذْكُرُوٓا۟ ءَالَآءَ ٱللَّهِ وَلَا تَعْثَوْا۟ فِى ٱلْأَرْضِ مُفْسِدِينَ﴾ [الأعراف: ٧٤].

ومن تلك الصيغ أيضًا استخدام كلمة لعل أو أفلا أو فلولا قبل صيغة الفعل المضارع، وفي هذا دلالة واضحة على قدرة الإنسان على القيام بهذه العملية العقلية. فالله سبحانه وتعالى يحث كل إنسان على تذكر حقيقة المخلوقات التي تحيط به مثل السموات والأرض والفلك التي يركبها والأنعام التي يأكل لحمها ويشرب لبنها وتعاقب الليل والنهار. كما أن الإنسان مطالب بتذكر الحقائق المتصلة بخلقه. ومثال ذلك قوله تعالى: ﴿أَوَلَا يَذْكُرُ ٱلْإِنسَٰنُ أَنَّا خَلَقْنَٰهُ مِن قَبْلُ وَلَمْ يَكُ شَيْـًٔا﴾ [مريم: ٦٧]. فالله سبحانه وتعالى خلق الإنسان بعد أن لم يكن شيئًا مذكورا. وعليه أن يتذكر هذه الحقيقة ليدرك أن الله جلَّت قدرته هو المنعم المتفضل.

والقرآن ميدان آخر من ميادين التذكر، فالله سبحانه وتعالى ضرب للناس الأمثال في هذا القرآن لعلهم يتذكرون، ووصف القرآن الكريم بأنه ذو الذكر [انظر الحجر: ٩] لأنه مشتمل على التذكير [٦، جـ٢٠، ص١١٩]. وتبين إحدى آيات سورة القصص أن الله سبحانه وتعالى أخبر العرب كيف صنع بمن سبقهم من الأمم لعلهم يتذكرون [انظر القصص: ٥١].

وتاريخ الأمم والمجتمعات الإنسانية وما يتصل بأوضاعها الاجتماعية ميدان رابع من ميادين عملية التذكر. وقد وردت كلمة مُدَّكر (وتعني متذكر) في ست آيات من سورة القمر في سياق الإخبار عن الأمم السابقة منها قوله تعالى: ﴿وَلَقَدْ أَهْلَكْنَآ أَشْيَاعَكُمْ فَهَلْ مِن مُّدَّكِرٍ﴾ [القمر: ٥١].

وطلب الله سبحانه وتعالى من قوم ثمود أن يذكروا أنهم خلفاء لقوم عاد [انظر الأعراف: ٧٤] وعوقب آل فرعون بنقص ثمارهم لعلهم يتذكرون [انظر الأعراف: ١٣٠]. وحثت إحدى آيات سورة الأنفال الرسول ﷺ على التشديد على الكفار عند قتالهم كي يتذكر من حولهم من الأعراب المعادين للإسلام ما حل بأولئك المكذبين [انظر الأنفال: ٥٧]. وتحث آية كريمة أخرى على تذكر بعض القيم الاجتماعية عند التعامل مع الآخرين، وهذه القيم هي الإحسان إلى اليتيم وإيفاء الكيل والعدل والوفاء بعهد الله [انظر الأعراف: ١٥٢].

يظهر مما تقدم أن مجالات التذكر هي: الأشياء المبثوثة في الكون والنفس الإنسانية والتاريخ الإنساني وآيات القرآن الكريم، وهذه هي المجالات التي يتعلق بها الإدراك بنوعيه: الحسي والمعنوي. فالإنسان إذن قادر على عملية التذكر، فهل يستطيع كل من يدرك شيئًا أو أمرًا معينًا أن يتذكره؟ هل يتساوى المسلم وغير المسلم في عملية التذكر؟

ثمة آيات تتحدث عن نجاح غير المسلم في عملية التذكر، وتشكك آيات أخرى في هذه النتيجة، بينما توضح آيات أخرى فشل الكافر في ذلك. ومن الآيات التي تثبت نجاح غير المسلم في عملية التذكر تلك التي تبين أن أحد الرجلين اللذين سجنا مع يوسف عليه السلام تذكر بعد مدة من إطلاق سراحه ما كان قد أخبره به يوسف عليه السلام في السجن وهو أن يذكره عند الملك [انظر يوسف: ٤٥]. وجاء في آية أخرى مؤمنًا من آل فرعون كان يكتم إيمانه قال لقومه المكذبين إنهم سيتذكرون مستقبلاً صدق ما يكذبون به في ذلك الحين [انظر غافر: ٤٤].

أما الآيات التي تشكك في قدرة غير المسلمين على التذكر فإنها تقرر ذلك باستخدام عبارة «قليلاً ما تذكرون» فالناس قليلاً ما يتذكرون ما أنزل إليهم من ربهم، لذا فإنهم يتخذون معه آلهة أخرى [انظر النمل: ٦٢ والأعراف: ٣]. وكفار قريش قليلاً ما يتذكرون فيزعمون أن القرآن قول كاهن [انظر الحاقة: ٤٢]. ويبدو أن الكفار يفشلون فشلاً ذريعًا في عملية التذكر عندما يكون ميدان التذكر كلام الله. فتلاوة القرآن الكريم التي يقصد بها التذكير تزيد الكفار نفورًا [انظر الإسراء: ٤١]. والمنافقون لا يذكرون ما يحل بهم مع أنهم يفتنون في كل عام أكثر من مرة [انظر التوبة: ١٢٦].

ويستنتج من ذلك أن غير المسلم ينجح في عملية التذكر أحيانًا، بينما فشل أحيانًا أخرى. والآيات التي تتحدث عن فشل غير المسلم تفوق الآيات التي تتحدث عن قدرته على ذلك. فهل هذا هو واقع الحال عن الإنسان المؤمن؟ وإذا كان الأمر خلاف ذلك، فما هي الأسباب التي تجعل التذكر — وهو عملية عقلية — يتأثر بالإيمان بالله سبحانه وتعالى؟

حذّر القرآن المسلمين من الزواج من المشركين لأن هذا يترك آثارًا سيئة على المجتمع. لذا ربطت إحدى آيات سورة النساء بين التذكر وبين اجتناب مصاهرة المشركين [انظر البقرة: ٢٢١]. فالإنسان المسلم يتذكر آثار هذه المصاهرة فيبتعد عنها. وارتبطت علمية

التـذكر في آية أخرى ببعض الآداب الاجتماعية وهي الاستئذان من صاحب البيت قبل دخوله [انظر النور: ٢٧].

والإنسان المؤمن الذي يصيب ذنبًا سرعان ما يتذكر عذاب الله فيعود إلى الاستقامة [انـظر الأعراف: ٢٠١]. وحثت إحدى آيات سورة البقرة على ضرورة كتابة المعاملات التجـارية المؤجلة ليكـون ذلك أدعى لعدم ضياع الحقوق. وأمر القرآن الكريم في هذا السياق بضرورة أخـذ شهادة رجلين أو رجل وامرأتين حتى إذا ما نسيت إحداهما قامت الأخـرى بتـذكيرها لقوله تعالى: ﴿أَن تَضِلَّ إِحْدَىٰهُمَا فَتُذَكِّرَ إِحْدَىٰهُمَا ٱلْأُخْرَىٰ﴾ [البقرة: ٢٨٢]. ويبدو واضحًا بجلاء في هذه الآية أن المؤمن قد يتذكر وقد لا يتذكر ما يعرض له في حياته عند تعامله مع أفراد المجتمع الذي يعيش فيه.

وفي القـرآن نوع فريد من التذكر لا يتصف به إلا أولو الألباب. ولب الشيء لغة خالصه وخياره، ولب كل شيء من الثمار داخله، ولب الرجل ما جعل فيه من العقل [١، جـ١، ص٧٢٩]. وقـد خصَّ الله سبحـانه وتعالى أولي الألباب بالخطاب في قوله تعالى ﴿وَٱتَّقُونِ يَـٰٓأُو۟لِى ٱلْأَلْبَـٰبِ﴾[البقرة: ١٩٧]. مع أن الناس كلهم مطالبون بذلك لأن أولي الألباب هم القادرون على النهوض بأوامر الله [٧، جـ٢، ص٤١٢].

إن أولي الألباب قادرون على تذكر آيات القرآن الكريم [انظر ص: ٢٩]، وهم قادرون على تذكر خصائص المحكم والمتشابه بخلاف من في قلوبهم زيغ [انظر آل عمران: ٧]. وهـم أيضًا خبراء في معرفة الرجال إذ يتذكرون الفروق الكبيرة بين من يعلمون ومن لا يعلمـون [انـظر الزمر: ٩]. ويتذكر أولو الألباب أن النبات المخضرَّ مآله إلى الإصفرار والزوال، وكذلك حال الدنيا [انظر الزمر: ٢١]. وهذه الآيات تقرر تفوق أولي الألباب في عملية التذكر؛ إذ تحصر القدرة على التذكر في هذه الفئة المتميزة من الناس، ومثال ذلك قوله تعالى: ﴿وَمَا يَذَّكَّرُ إِلَّآ أُو۟لُوا۟ ٱلْأَلْبَـٰبِ﴾ [البقرة: ٢٦٩]. وحصر التذكر في أولي الألباب دليل واضح على تميزهم عن غيرهم في هذا المجال. وعند تأمل الآيات المتعلقة بأولي الألباب يتبين أن تذكرهم ليس مجرد استرجاع لشيء أو أمر سبق أن أدركوه بعقولهم. بل إن عملية الإدراك لديهم ذات بعد مستقبلي، فهم يتذكرون ما سبق إدراكه، ويؤدي هذا التذكر إلى تغيير في واقعهم وإلى التفكير في مستقبلهم. إن التذكر يؤدي إلى مزيد من خشية الله، لذا كان القرآن الكريم تذكرة لمن يخشى [انظر طه: ٣]، فالتذكر الذي يقوم به أولو الألباب من نوعية مميزة.

وتكمن جودته في الموضوعات التي يتعلق بها والأبعاد السلوكية المترتبة على حدوثه.

نخلص من الشرح السابق المتعلق بعملية التذكُّر أن القرآن الكريم أوضح أن الإنسان قادر على عملية التذكر، كما بين أن الإنسان قادر على التذكر في الدنيا وفي الآخرة. ويستطيع الإنسان المؤمن وغير المؤمن تذكر ما سبق إدراكه، كما أن كلاً منهما قد لا يتذكر. وقد ذمَّ القرآن الكريم الكفار الذين لا يتذكرون بينما امتدح أولي الألباب ورفع من شأنهم. أما السبب في ذلك فهو أن الكفار يفشلون في تذكر القضايا الأساسية بينما ينجح المؤمنون في ذلك. فالقدرة على التذكر موجودة عند المسلم وغير المسلم، ولكن ثمرة التذكر عند المسلم أفضل نوعية من ثمرة التذكر عند غير المسلم.

بما أن الإنسان عرضة لنسيان بعض ما أدركه في وقت سابق فإن التربية مطالبة بإبعاد الطلبة عن عوامل النسيان كي يتذكروا ما سبق تعلمه. ومن العوامل التي تحسن عملية التذكر إعطاء المعلومات الكافية عن الظاهرة التي يتعلمها الطلبة. فالقرآن الكريم يطالب اليهود بأن يتذكروا نعم الله عليهم؛ لذا فإنه يعرض عليهم تلك النعم ويعددها واحدة تلو الأخرى، ومن بين تلك النعم إخراجهم من مصر حيث كانوا مستضعفين وإغراق فرعون وجنوده والمنّ والسلوى وغير ذلك [انظر البقرة: ٤٩]. وكلما كانت المعلومات المتوافرة حول القضية أو الحادثة أكثر كان ذلك أدعى للتذكر. هذا ويشترط لنجاح عملية التذكر أن تكون الأشياء أو الأفكار المدركة سهلة في متناول عقول الطلبة. ويصعب على الطلبة تذكر حوادث أو مبادىء سبق أن تعلَّموها إن كانت تلك فوق مستوى قدراتهم. وهذه الحقيقة تعرضها بوضوح الآية التالية: ﴿فَإِنَّمَا يَسَّرْنَٰهُ بِلِسَانِكَ لَعَلَّهُمْ يَتَذَكَّرُونَ﴾ [الدخان: ٥٨]. فالآية تدل على أن الله سبحانه وتعالى أنزل القرآن سهلاً واضحًا جليًا، وهذا من شأنه أن يعين على حسن تذكره.

وتنجح التربية في تنمية القدرة على التذكر إذا حالت بين الطلبة وبين العوامل التي تؤدي إلى النسيان، سواءً أكانت تلك العوامل مادية أم نفسية. وتختلف هذه العوامل باختلاف طبيعة الأشياء أو الأفكار التي يتعلق بها التذكر واختلاف الأفراد والبيئة التي يعيش فيها المتعلم. وتبين إحدى آيات سورة المؤمنون أن استخفاف الكفار بالمؤمنين وازدراءهم لهم والضحك منهم كان العامل الأساس الذي جعلهم ينسون ذكر الله. فالحالة النفسية المعادية لموضوع معين تحول دون تذكره. لذا كانت العناية بالجانب النفسي للمتعلم قضية جديرة

بالعناية والرعاية. فالمعرفة العقلية لا تتم بمعزل عن حالة المتعلم النفسية؛ والمربون مطالبون بتقصي العوامل التي تجعل الطلبة يعرضون عن تذكر العلم النافع.

ومن العوامل الأخرى التي تعيق عملية التذكر عامل الزمن؛ فمرور الوقت يضعف قدرة الفرد على تذكرما سبق تعلمه. يقول الحق سبحانه وتعالى: ﴿وَلَٰكِن مَّتَّعْتَهُمْ وَآبَاءَهُمْ حَتَّىٰ نَسُوا الذِّكْرَ وَكَانُوا قَوْمًا بُورًا﴾ [الفرقان: ١٨] فهذه الآية تبين أن المكذبين نسوا الذكر لأنه طال عليهم العمر، فانقضاء الوقت بعد موت الرسل هو أحد أسباب نسيان ما أنزل عليهم [٧، جـ١٣، ص١١]. وتستطيع التربية معالجة هذا العامل من خلال حث الطلبة على الاستفادة من أوقاتهم. فالوقت قد يكون عاملاً من عوامل التعلم عند الطالب الذي يحسن استغلاله، وقد يكون عاملاً من عوامل النسيان إن أساء الطالب التعامل معه. وقد حذر الرسول ﷺ من إضاعة الوقت فيما لا طائل تحته. وقد صح عن النبي ﷺ قوله: (لا تزول قدما عبد حتى يسأل عن عمره فيما أفناه وعن علمه فيما فعل) [٨، جـ٤، ص٣٦]. وانسجامًا مع هذا الحديث الشريف فقد حرص السلف الصالح على أوقاتهم واستثمروها في التعلم والتعليم. وروي أن أبا يوسف القاضي (توفي عام ١٨٢هـ) بَاحَثَ وهو في النزع الأخير بعض زائريه في مسألة فقهية رجاء أن ينتفع بها طلبة العلم. وكان ابن جرير الطبري يكتب كل يوم أربعين ورقة مدة أربعين عاماً لأنه كان يحسن تنظيم وقته [٩، ص ص٢١-٣٢]. فالتربية قادرة على استثمار الوقت بصورة أفضل عندما تغرس في الطلبة اتجاهات إيجابية نحو هذا العامل وتختار الوقت الملائم للتعلم. والترف عامل ثالث يعيق عملية التذكر لقوله تعالى: ﴿وَإِذَا مَسَّ الْإِنسَانَ ضُرٌّ دَعَا رَبَّهُ مُنِيبًا إِلَيْهِ ثُمَّ إِذَا خَوَّلَهُ نِعْمَةً مِّنْهُ نَسِيَ مَا كَانَ يَدْعُو إِلَيْهِ مِن قَبْلُ﴾ [الزمر: ٨].

ففي حالة الترف الزائد أو الرفاهية تنشط العوامل المعادية لعملية التعلم ويصاب العقل بحالة من الترهل تقعده عن تذكر التعلم السابق. لذا لم يذكر الترف في القرآن إلا في باب الذم. فالمترفون يكذبون بالله وهم يقودون مجتمعاتهم التي تسمح لهم بهذه الحياة الفارغة نحو الهاوية. ومن أبرز أولويات الجهد التربوي في كل بلد إسلامي أن يرسخ مفهوم العمل الجاد وأن يلغي كل عامل يغذي حياة الترف والدعة والتراخي.

سابعًا: القيـاس

إن الفرد الذي يدرك ويتذكر مؤهل للقيام بعمليات عقلية أخرى أكثر رقيًا وأسمى منزلة، ويأتي القياس في مقدمة هذه العمليات. وجاء في *لسان العرب* أن قياس الشيء يعني تقديره على مثاله [١، جـ٦، ص١٨٧]. ويعرفه علماء الأصول بأنه أخذ حكم الفرع من الأصل [١٠، ص٢٨٥] أو «إلحاق أمر غير منصوص على حكمه بأمر آخر منصوص على حكمه للاشتراك بينهما في علة الحكم» [١١، ص٢١٨]. ويقصد بالقياس باعتباره عملية عقلية مقارنة موقف أو شيء بموقف معلوم يماثله أو يناقضه في جانب أو أكثر، أو محاولة فهمه في ضوء مبدأ أو قاعدة عامة تنطبق عليه.

ورد في القـرآن الكريم أمثلة عديدة على قياس التماثل منها قوله تعالى: ﴿إِنَّ مَثَلَ عِيسَىٰ عِندَ ٱللَّهِ كَمَثَلِ ءَادَمَ خَلَقَهُۥ مِن تُرَابٍ ثُمَّ قَالَ لَهُۥ كُن فَيَكُونُ ﴾ [آل عمران: ٥٩]. وهذه الآية نزلت بسبب وفد نجران الذي قدم إلى النبي ﷺ، وقد غضب أعضاء الوفد عندما أعلمهم النبي أن عيسى بن مريم عبدالله ورسوله. فنزلت هذه الآية الكريمة توضح أن خلق عيسى عليه السلام يشبه خلق آدم عليه السلام، إذ إن كلًا منهما خلق من غير أب. ولو جاء تسمية عيسى عليه السلام إلهًا لأنه جاء من غير أب لكان آدم عليه السلام أولى بهذا. وبما أن الله يستحيل في حقه أن يكون له ابن فقد أبان القرآن أن كلًا منهما بشر. ويعقب أحد العلماء على هذه المقارنة فيقول: ولو تأملت في المعنى الجامع بينهما لوجدت أن كلًا منهما وجد وجودًا خارجًا عن العادة المستمرة وهذا أمر عجيب. ولكن حال آدم أعجب لأنه خالف العادة المستمرة في أمرين: الأول كونه من غير أب والثاني كونه من غير أم [١٢، ص١١١]. فطبيعة المسيح عليه السلام تقاس على طبيعة آدم عليه السلام نظرًا لوجود تشابه بينهما في الطريقة التي خلق بها كل منهما.

ومن الأمثلة على قياس التناقض قوله سبحانه وتعالى: ﴿أَفَرَءَيْتَ مَنِ ٱتَّخَذَ إِلَٰهَهُۥ هَوَىٰهُ وَأَضَلَّهُ ٱللَّهُ عَلَىٰ عِلْمٍ وَخَتَمَ عَلَىٰ سَمْعِهِۦ وَقَلْبِهِۦ وَجَعَلَ عَلَىٰ بَصَرِهِۦ غِشَٰوَةً فَمَن يَهْدِيهِ مِنۢ بَعْدِ ٱللَّهِ ۚ أَفَلَا تَذَكَّرُونَ﴾ [الجاثية: ٢٣]. فهذه الآية الكريمة تتضمن مقارنة بين من يتبع الهدى ومن يتبع الهوى. فالذي يتبع الهدى سعيد، وقياسًا على ذلك لابد أن يكون من يتبع الهوى شقيا.

إن قياس التشابه والتناقض ينطوي على مقارنة حالة بحالة أخرى تشبهها أو تخالفها.

وهناك نوع آخر من القياس ينطوي على إلحاق الحالة التي هي موضع التعلم أو الدراسة بفئة يعتقد أن الحالة تنتمي إليها. وعندما تصنف مجموعة من المواقف أو الأشياء في فئة فإن هذا يعني وجود حقائق مشتركة أو قاعدة عامة يمكن أن تنطبق على سائر أفراد الفئة. وفي هذا النوع من القياس يتم انتقال العقل البشري من الكل إلى الجزء أي أنه يطبق على الحالة الفردية ما صحَّ تطبيقه على الكل. فإبراهيم عليه السلام رغب في تعليم قومه طريق الإيمان فوافقهم جدلاً على اتخاذ الكوكب إلهًا. وعند غياب الكوكب أعلن أمامهم أن هذا لا يصح أن يعبد لأن كل ما يتصف بالأفول أي الزوال لا يستحق العبادة. فرفض عبادة الكوكب تم بناءً على إلحاق هذه الفردية بقاعدة كلية معلومة. وبالطريقة ذاتها أعلن إبراهيم عليه السلام أن كلًّا من الشمس والقمر لا تستحق أن تعبد. لنقرأ معًا الآيات البينات من سورة الأنعام التي تبين هذا النوع من القياس. قال تعالى: ﴿وَكَذَٰلِكَ نُرِيٓ إِبۡرَٰهِيمَ مَلَكُوتَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضِ وَلِيَكُونَ مِنَ ٱلۡمُوقِنِينَ * فَلَمَّا جَنَّ عَلَيۡهِ ٱلَّيۡلُ رَءَا كَوۡكَبٗاۖ قَالَ هَٰذَا رَبِّيۖ فَلَمَّآ أَفَلَ قَالَ لَآ أُحِبُّ ٱلۡأٓفِلِينَ * فَلَمَّا رَءَا ٱلۡقَمَرَ بَازِغٗا قَالَ هَٰذَا رَبِّيۖ فَلَمَّآ أَفَلَ قَالَ لَئِن لَّمۡ يَهۡدِنِي رَبِّي لَأَكُونَنَّ مِنَ ٱلۡقَوۡمِ ٱلضَّآلِّينَ * فَلَمَّا رَءَا ٱلشَّمۡسَ بَازِغَةٗ قَالَ هَٰذَا رَبِّي هَٰذَآ أَكۡبَرُۖ فَلَمَّآ أَفَلَتۡ قَالَ يَٰقَوۡمِ إِنِّي بَرِيٓءٞ مِّمَّا تُشۡرِكُونَ * إِنِّي وَجَّهۡتُ وَجۡهِيَ لِلَّذِي فَطَرَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضَ حَنِيفٗاۖ وَمَآ أَنَا۠ مِنَ ٱلۡمُشۡرِكِينَ﴾ [الأنعام: ٧٥-٧٩]. هذه الآيات تبين أن إبراهيم عليه السلام كان يعلم أن ربه دائم لا يزول. وانطلق من هذه القاعدة ليناظر قومه ويبين لهم بطلان ما يعبدون من كواكب ونجوم. فبين لهم أولاً أن الزهرة لا تصلح لأن تكون إلهًا لأنها تغيب عن الأنظار أي تختفي. ثم انتقل بعد ذلك للقمر والشمس وأبطل ألوهيتهما وأعلن عبادته لله وحده لا شريك له [٦، جـ٧، ص ص٢٤٧-٢٥٠]. فالقياس في هذه الآيات يؤدي إلى معرفة الحقيقة من خلال حقائق أخرى سبق تعلمها. فالعقل ينتقل في هذا القياس من حكم كلي إلى قضية فردية.

ثامنًا: الاستقراء

إذا كان العقل الإنساني ينتقل في القياس من الكل إلى الجزء، فإنه يسير في اتجاه معاكس في أثناء عملية الاستقراء؛ إذ ينتقل من الجزء إلى الكل. ففي الاستقراء يتفحص العقل الإنساني حالات فردية عديدة ويحللها لمعرفة أوجه التشابه والاختلاف كي يتوصل إلى

حقيقة أو قانون ينطبق على الحالات الفردية التي هي موضع البحث والتمحيص. وبناءً عليه فإن الاستقراء يُعرف على أنه تتبع الجزئيات كلها أو بعضها للوصول إلى حكم عام ينطبق عليها جميعًا [١٣، ص١٩٠]. والاستقراء عملية عقلية على قدر كبير من الأهمية، إذ عن طريق الاستقراء توصل العلماء إلى قواعد اللغة وضوابطها وإلى معرفة طائفة من أبواب الفقه الإسلامي. كما كان الاستقراء طريقة فعَّالة في العلوم الكونية مثل الكيمياء والفلك وغير ذلك [١٣، ص ص١٩١-١٩٢].

استخدم القرآن الكريم الاستقراء على نطاق واسع؛ إذ عرض لأخبار الأمم الأخرى مثل قوم عاد وثمود وأصحاب الرَّس وقوم فرعون وقوم تُبَّع، وطلب من الإنسان أن ينظر في هذا التاريخ الإنساني ويستخلص العبر المتضمنة. والآيات القرآنية التي تحث على السير ترسي حجر الأساس للطريقة الاستقرائية. ولم يقف الأمر القرآني عند الحث على السير بل أتبع ذلك بالمطالبة بالنظر. فمعظم الآيات القرآنية التي حثت على السير في الأرض حثت كذلك على النظر، ومثال ذلك قوله تعالى: ﴿قُلْ سِيرُوا فِي الْأَرْضِ ثُمَّ انظُرُوا كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الْمُكَذِّبِينَ﴾ [الأنعام: ٧٤]. فالقرآن الكريم يطالب الإنسان العاقل باستخلاص السنن التي حكمت سير التاريخ الإنساني باستخدام الاستقراء.

والآيات الكونية ميدان رحب للعملية الاستقرائية؛ لذا نجد القرآن الكريم يحث الإنسان على النظر في الأشياء ومقارنة بعضها مع البعض الآخر. ومثال ذلك قوله تعالى: ﴿وَفِي الْأَرْضِ قِطَعٌ مُّتَجَاوِرَاتٌ وَجَنَّاتٌ مِّنْ أَعْنَابٍ وَزَرْعٌ وَنَخِيلٌ صِنْوَانٌ وَغَيْرُ صِنْوَانٍ يُسْقَىٰ بِمَاءٍ وَاحِدٍ وَنُفَضِّلُ بَعْضَهَا عَلَىٰ بَعْضٍ فِي الْأُكُلِ ۚ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ﴾ [الرعد: ٤]. تبين هذه الآية الكريمة أن قطع الأرض المتجاورة تنبت نباتات مختلفة في النوع والشكل والطعم، فبعضها تكون ذات أصول عديدة في منبت واحد كالرمان، بينما يكون للبعض الآخر أصل واحد، وبعضها يكون حلوًا فيما يكون البعض الآخر مرًا أو حامضًا مع أنها تسقى بماء واحد. فهذه الآية تحث المرء على أن يقارن ما يراه من صنف من النبات بالأصناف الأخرى كي يتعرف على أوجه الشبه والاختلاف. فالله سبحانه وتعالى ميز الأشياء التي خلقها بخصائص خاصة. والبشر مطالبون بإدراك هذا التباين عن طريق الملاحظة والمقارنة. ولابد أن تقود عملية المقارنة إلى إدراك حقائق جديدة. ففي عملية الاستقراء ينتقل الإنسان من الجزء إلى الكل أي: أن ملاحظة الحالات الفردية تمكنه من

استخلاص نتائج عامة تنطبق على كل حالة من تلك الحالات.

يظهر مما تقدم أن القياس والاستقراء عمليتان عقليتان لا غنى عنهما، وهما عمليتان متكاملتان مع أنهما يسيران في اتجاهين متعاكسين؛ ففي القياس ينتقل المرء من الكل إلى الجزء بينما ينتقل في الاستقراء من الجزء إلى الكل. والاستقراء أعلى مرتبة من القياس؛ لأنه يقود إلى اكتشاف القواعد الكلية التي يُعتمد عليها في القياس. إن القرآن الكريم إذ يحثنا علىَ السير في الأرض يطالبنا بأن نستخلص قاعدة عامة أو سنة إلهية تتعلق بمصير المكذبين. وعندما تتضح هذه السنة عند المرء يصبح قادرًا على قياس حال أمة معاصرة بطرت معيشتها، واغترت بما لديها من تقدم تقني. إن الاستقراء عملية ضرورية لفهم الآيات القرآنية والأحاديث الشريفة. وبما أن الكتاب والسنة يتقدمان على القياس، فإن الاستقراء يحتل مرتبة أعلى من القياس. وهذه الأفضلية للاستقراء لا تستتبع التقليل من أهمية عملية القياس.

تاسعًا: الاستنباط

الاستنباط عملية عقلية تلي عملية الاستقراء مرتبة. والاستنباط لغة يعني الاستخراج. يقال: استنبط مالاً أو علمًا أي استخرجه. والنَّبَطُ الماء الذي يأتي من قعر البئر أول ما تحفر [١، جـ٧، ص٤١٠]. وقد ورد الاستنباط في آية قرآنية واحدة هي قوله تعالى: ﴿وَلَوْ رَدُّوهُ إِلَى ٱلرَّسُولِ وَإِلَىٰٓ أُوْلِي ٱلْأَمْرِ مِنْهُمْ لَعَلِمَهُ ٱلَّذِينَ يَسْتَنۢبِطُونَهُۥ مِنْهُمْ﴾ [النساء: ٨٣]. وقد جاء في تفسير هذه الآية الكريمة أن النبي ﷺ كان يبعث السرايا، وكان بعض المنافقين يستخبرون عن أحوال المسلمين فيفشون أسرارهم قبل عودة تلك السرايا. أي أن همَّ هؤلاء كان إشاعة أخبار حروب المسلمين حتى لو كان فيها ما لا يسر وقبل أن يعلمها الرسول ﷺ وأولو الأمر من المسلمين. وقد ندد القرآن الكريم بهذا المسلك وطلب من المسلمين اجتنابه [١٤، جـ١، ص٤٥٦].

ويذكر صاحب كتاب *الأساس في التفسير* أن هذه الآية خاصة بالإشاعات، وما يمس أمن المجتمع الإسلامي، لكن معناها يتعدى هذا المجال. ويرى أن أولي الأمر هم العلماء، لذا استنتج أن الآية تدل على أهمية الاجتهاد. فالمجتهدون لديهم مَلَكاتٌ تعينهم على استنباط الأحكام [١٥، جـ٢، ص١١٣٥]. ويرى الإمام البغوي في الآية دليلًا على جواز القياس، فهناك من العلم ما لا يدرك إلا بالاستنباط وهو القياس على المعاني المودعة

في النصوص [١٤، جـ١، ص٤٥٦]. وهو عند الإمام الطبري استخراج ما كان مستترًا عن أبصار العيون أو معرفة القلوب [٦، جـ٥، ص١٨١]. ويرى سيد قطب أن استنباط الحقيقة يعني استخراجها من ثنايا المعلومات المتناقضة والملابسات المتراكمة [١٦، جـ٢، ص٤٦٨].

وتمتاز عملية الاستنباط عن غيرها من العمليات العقلية السابقة في أنها تدل على الأصالة والابتكار؛ فالذي يستنبط حكمًا أو حقيقة أو نظرية يكون رائدًا في هذا المجال لأنه لم يسبقه إليه أحد. وهذا شرط غير ضروري في عمليتي القياس والاستقراء. وهذه الخاصية المتميزة لعملية الاستنباط مستنبطة من المعنى اللغوي لهذا المصطلح ومن الفئة التي اعتبرها القرآن الكريم قادرة على القيام بالاستنباط. فقد حصر الاستنباط في الآية الكريمة في الرسول ﷺ وفي أولي الأمر. وقد فسر بعض العلماء أولي الأمر بأنهم القادة بينما فسرها آخرون بأنهم العلماء. ولا تناقض في ذلك. فقادة المسلمين زمن الرسول ﷺ كانوا من خيرة الصحابة: أي أنهم كانوا من أعلام العلماء. وتتضمن عملية الاستنباط إدراك عناصر الموقف كافة واستخلاص الحقيقة من بين العناصر التي قد تكون متنافرة أو متعارضة. ومع أن بعض المفسرين ذكروا أن الاستنباط يعني الاستعانة بالقياس إلا أنه لا يوجد ما يدل على أن القياس هو الطريقة الوحيدة الموصلة للاستنباط. فالذي يستنبط يحتاج أيضًا إلى معرفة خاصية كل عنصر من العناصر التي يتكون منها الموقف الماثل أمامه، وهذا يعني أن المستنبط قد يلجأ إلى القياس أو الاستقراء أو إلى كليهما؛ لكن ما يميزه عن كل منهما الجِدَّة في الحقائق التي يتم الوصول إليها. وعلى هذا يمكن تعريف الاستنباط بأنه عملية عقلية تقوم على الاستقراء والقياس وتتميز بالوصول إلى حقائق جديدة لم يسبق اكتشافها من قبل.

عاشرًا: التقويم

أما العملية العقلية التي تلي الاستنباط فهي عملية التقويم. وتتضمن هذه العملية إصدار حكم محدد في القضايا التي يدركها العقل. وإصدار حكم قيمي حول حقيقة أو فكرة معينة عملية معقدة تتضمن إدراك طبيعة الحقيقة ومقارنتها بغيرها وربطها بنظام من القيم يمكن المرء من إصدار حكمه. وقد يصل المرء إلى اكتشاف حقيقة أو موقف عن طريق الاستقراء أو الاستنباط، لكنه قد لا يدرك قيمة تلك الحقيقة أو ذلك الموقف إلا إذا أضيفت

إلى عملية الإدراك معايير تعين على تقويم تلك الحقيقة. ونقرأ في إحدى آيات سورة الأنبياء أن كلًّا من داود وسليمان عليهما السلام أوتي حكمًا وعلمًا. وعندما عرضت عليهما قضية صاحب الحرث الذي نفشت فيه غنم رجل آخر قضى داود عليه السلام بالغنم لصاحب الحرث على حين حكم سليمان عليه السلام بأن تعطى الغنم لصاحب الحرث وتبقى معه يتصرف بها تنتج حتى يسترد قيمة ما أتلفته الغنم وعندئذ تعود إلى صاحبها. ويذكر صاحب *الكشّاف* أن كلًّا من داود وسليمان عليهما السلام كان على صواب، لكن حكم سليمان عليه السلام كان هو الأصوب [١٧، جـ٢، ص ص٥٠-٥١]. وهذا واضح من ثناء القرآن الكريم على فهم سليمان في قوله تعالى: ﴿فَفَهَّمْنَاهَا سُلَيْمَانَ وَكُلًّا آتَيْنَا حُكْمًا وَعِلْمًا﴾ [الأنبياء: ٧٩]. فالفهم الذي تشير إليه الآية الكريمة ليس مجرد عملية إدراكية بل هو إدراك لعناصر القضية ومقارنة الأضرار الناتجة عن رعي الغنم الزرع وإصدار حكم عادل لا ظلم فيه. وهذه عملية لا يقوم بها إلا كل ذي حظ عظيم.

حادي عشر: التفكر

العملية العقلية التي يُعلي القرآن من قدرها ويضعها في قمة هرم العمليات العقلية هي التفكر، ويمكن تعريف التفكر بأنه العملية العقلية التي تمكن الفرد العبور من العالم المحسوس إلى خالق هذا العالم فيؤمن بأن لا إله إلا الله ولا رب سواه. ويطلق الحارث المحاسبي على هذه المرحلة من التفكير العقل عن الله. وأولوا الألباب هم الذين يمتازون بالقدرة على التفكر في خلق السماء والأرض، وهم الذين يستفيدون في عملية التفكر من خبراتهم السابقة وإدراكاتهم الحسية للمخلوقات التي يتفكرون فيها، ولكنهم يضيفون إلى ذلك عاطفة جيَّاشة وخشية صادقة لله سبحانه وتعالى. وعندئذ تصبح خشية الله جزءًا من حياة الإنسان، ويعتبر كل ما يراه محركًا للتأمل؛ فيصل إلى مرحلة الشهود؛ إذ يرى كل شيء بيد الله خاضعًا لإرادته [٥، ص ص٣٢-٢٢٥].

ومن أبرز خصائص عملية التفكر إذن أنه لا يصل إليها إلا المؤمن، والقرآن لم يشر إلى نجاح غير المؤمنين في هذه العملية العقلية في أيٍّ من آياته. وأما الخاصية الثانية فهي أن التفكر عملية ذات صبغة شمولية. فأولوا الألباب الذين امتدحهم القرآن الكريم يتفكرون في خلق السموات والأرض، وهم لا يكتفون بالتفكر في جوانب محدودة من خلق الله بل

يفكرون فيها كلها. ومن الظواهر الكونية والأشياء والنباتات التي ارتبطت بالتفكر في القرآن الكريم الجبال والأنهار والليل والنهار والثمار [انظر الرعد: ٣] والعسل الذي يخرج من النحل [انظر النحل: ٦٩]، والزيتون والنخيل والأعناب [انظر النحل: ١١] وكل ما سخره الله للإنسان في السموات والأرض [انظر الجاثية: ١٣]. وطالب القرآن بالتفكر في ظاهرة النوم ومقارنتها بظاهرة الموت [انظر الزمر: ٤٢] وبالتفكر في القرآن الذي أُنزل هدىً للناس [انظر النحل: ٤٤] وفي صدق محمد ﷺ وبُعْدِهِ عن الجنون [انظر سبأ: ٤٦]. وإذا كان القرآن قد حث على التفكر في المخلوقات كلها فإنه لا يصح القول بأن لا قيود على مجالات التفكر؛ فالإنسان مطالب بعدم التفكر في كيفية طبيعة ذات الله سبحانه وتعالى أو صفاته الحُسنى التي لا مجال للعقل أن يدركها. ومخلوقات الله كلها لا طبيعة ذات الله هي المجال الذي يقع عليه التفكر [١٩، ص ص٥٩-٦٠]. ولهذا تكون الأشياء التي تملأ هذا الكون، والنفس الإنسانية، والقرآن الكريم وما تضمنه من حكمة، وصدق رسالة محمد ﷺ، وحقيقة الدنيا والآخرة هي مجالات عملية التفكر. وهي بهذا تكاد تتطابق مع مجالات عملية الإدراك بشقيه الحسي والمعنوي.

أما الميزة الثالثة لعملية التفكر فهي أنها تشتمل على جانب قلبي. فالذي يتفكر يخشع لله سبحانه وتعالى. فالعلماء الذين يتفكرون هم أكثر خشية لله من الأفراد العاديين. وثمة علاقة متبادلة بين التفكر والإيمان. فالذي يتفكر يزداد إيمانًا، والإيمان يؤدي بدوره إلى ازدياد عملية التفكر.

مادام التفكر ذروة سنام العمليات العقلية، فإن التربية لا تستطيع تجاهله، ويصبح لزامًا على المربين بذل أقصى الجهود التربوية الملائمة لنمو عملية التفكر. وهذا يتم من خلال التأكيد على الجانب الإيماني. فالإيمان الذي يمتدحه القرآن هو الإيمان القائم على حسن التفكر فيما خلق الله سبحانه وتعالى. وهذه الثمرة لا يمكن الحصول عليها إلا إذا اعتنت التربية بسائر العمليات العقلية التي سبق شرحها. وبما أن عملية التفكر تشمل سائر المجالات إلا التفكر في ذات الله فلا يستطيع أحد أن يزعم بأن التفكر حكر على محتوى دراسي معين دون غيره. ويمكن أن توظف التربية المقررات الدراسية جميعها وأن تسخر عناصر المنهاج كلها لتنمية عملية التفكر عند الطلبة، لأن التفكر هدف تربوي أساسي يسهم في تحقيقه محتوى المنهاج المقرر في كل فرع من فروع المعرفة التي تدرس في المؤسسات التربوية.

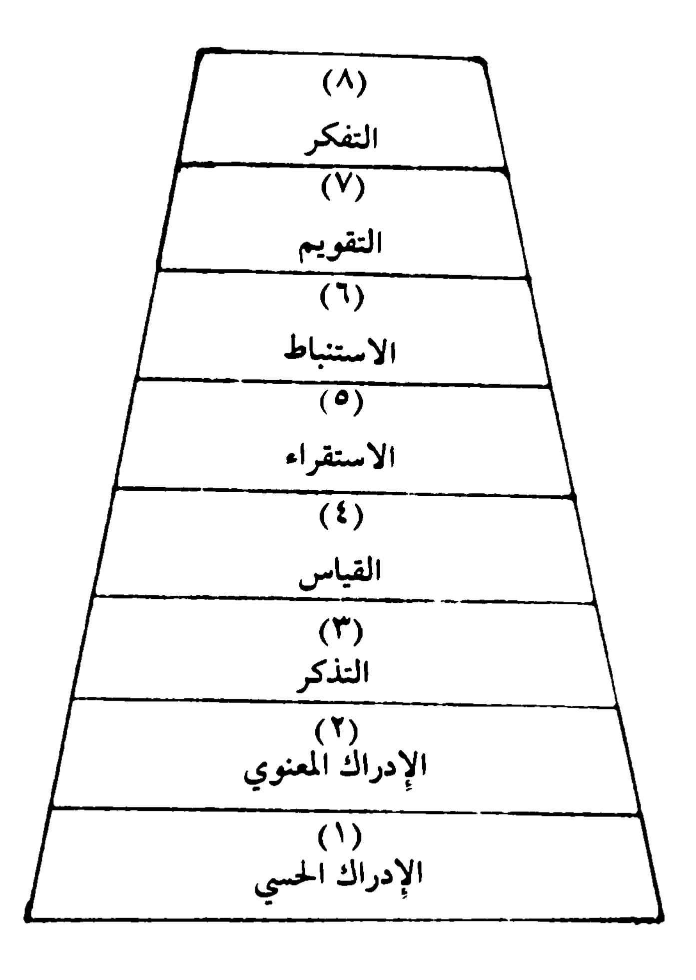
وللطريقة التربوية دور لا غنى عنه في عملية التفكر؛ فالمدرس الذي لا يهتم إلا بالحفظ الأصم يصيب التفكر إصابة قاتلة؛ والمعلم الذي يهيء للطلبة جوًا يسوده الاطمئنان النفسي، يزيد من القدرة على التفكر. وبالمقابل فإن المعلم الذي يحيط الطلبة بجو من الحزن والضيق يضعف هذه العملية، ولعل هذا هو الذي جعل الرسول محمدًا ﷺ يستعيذ من الهم والحزن [٥، ص ص٨٤-٨٥].

والتربية التي تحرص على تنمية عملية التفكر تشجع الطلبة على التعلم عن طريق الملاحظة والاكتشاف كما تشجعهم على حب الاستطلاع، وهي تحارب مرض الإلفة الذي يصيب العقل بالخمول ويبعده عن البحث في القضايا والأشياء التي تعرض عليه. ويبدو أن تكرار مشاهدة ظاهرة معينة يفقد تلك الظاهرة عظمتها ويحجب العقل عن إدراك خصائصها. ويرى مالك بدري أن هذا كان أحد الأسباب التي أدت إلى تخلف العلوم الإنسانية لأن إلفة الإنسان للإنسان جعله لا يهتم بدراسة النفس الإنسانية بذات الدرجة التي اهتم بها بالأشياء [٥، ص ص٨٨-٨٩].

وتستطيع التربية تنمية التفكر من خلال عملية التقويم. فالتقويم يكون صادقًا عندما يقيس ما يراد قياسه. وليس من الحكمة في شيء أن تؤكد التربية على التفكر ثم تلجأ إلى استخدام أساليب قاصرة في التقويم: كأن تستخدم اختبارات تقيس القدرة على الحفظ الأصم أو تعتمد الإجابة عنها على الحدس والتخمين، وهذا يستدعي بذل جهود كبيرة لتحسين عملية التقويم التربوي، وأيُّ خلل في محتوى المنهاج أو طريقة التدريس أو طريقة التقويم يؤثر سلبًا في الهدف التربوي مهما كان ذلك الهدف ساميًا. لذا فإن تحقيق هذا الهدف المثالي وهو تنمية القدرة على التفكر يعتمد على النجاح في حسن اختيار محتوى تعليمي ملائم ينفذ بطرق تدريس ملائمة ويقوَّم بطرق تقويم ملائمة.

ثاني عشر: الخاتمة

لقد تم في هذا البحث تحديد ثماني عمليات عقلية هي الإدراك الحسي، والإدراك المعنوي، والتذكر، والقياس، والاستقراء، والاستنباط، والتقويم، والتفكر، كما يظهر في الشكل التالي:



إنَّ العمليات العقلية الموضحة في هذا الشكل الهرمي ذات طبيعة متدرجة. والتفكر أعلاها مرتبة والإدراك الحسي أدناها مرتبة. ومعنى هذا أن الشخص الذي ينجح في القيام بأي من هذه العمليات العقلية قادر على النجاح في العمليات العقلية التي تأتي دونها في هذا الترتيب الهرمي، والعكس غير صحيح بالضرورة. فالقادر على التفكر قادر أيضًا على التقويم والاستنباط والاستقراء وسائر العمليات العقلية الأخرى. أما القادر على التقويم فيكون قادرًا على الاستنباط والاستقراء لكنه قد يكون قادرًا على التفكر وقد لا يكون. ومعنى ذلك أن الإدراك هو القاعدة العريضة التي ترتكز عليها العمليات العقلية؛ لذا وجب على التربية أن تستجيب للتوجيهات القرآنية وأن تعنى بدراسة الآيات الكونية والآيات في الأنفس وفي كتاب الله سبحانه وتعالى. وعلى التربية أن تبدأ بعالم المحسوسات ثم تنتقل بعد ذلك إلى المفاهيم المجردة. وترتكب التربية خطأً قاتلاً عندما تدرس الطلبة المفاهيم في معزل عن العالم المحسوس الذي اشتقت منه؛ كما ترتكب الخطأ ذاته عندما تبدأ بتدريس الطلبة الأشياء المحسوسة ثم تصر بعد ذلك أن هذا العالم المحسوس هو نهاية المطاف. فالعقل،

من منظور قرآني لا يصل إلى كمال رشده إلا إذا اتخذ من العالم المحسوس وسيلة للاهتداء لخالق هذا العالم. إنه يرفض أن يظل أسير الأشياء التي تحيط به. فهو يدرك هذه الأشياء ويؤمن بالإله الذي خلقها ويتصرف في حياته في ضوء هذه الحقيقة. قال تعالى ﴿إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ لَآيَاتٍ لِّأُولِي الْأَلْبَابِ * الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللَّهَ قِيَامًا وَقُعُودًا وَعَلَىٰ جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَٰذَا بَاطِلًا سُبْحَانَكَ فَقِنَا عَذَابَ النَّارِ﴾ [آل عمران: ١٩٠-١٩١]. صدق الله العظيم.

المراجع

[١] ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم. *لسان العرب*. بيروت: دار صادر، ١٣٨٨هـ/١٩٦٨م.

[٢] غرديه، لويس. *فلسفة الفكر الديني*. تعريب صبحي الصالح وفريد جبر. بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٦٧م.

[٣] المنجد، صلاح الدين. *الإسلام والعقل*. ط٢. بيروت: دار الكتاب الجديد، ١٩٧٦م.

[٤] عبدالله، عبدالرحمن صالح. *ابن الجوزي وتربية العقل*. مكة المكرمة: شركة مكة للطباعة والنشر، ١٤٠٦هـ/١٩٨٦م.

[٥] بدري، مالك. *التفكر: من المشاهدة إلى الشهود*. المنصورة: دار الوفاء، والمعهد العالمي للفكر الإسلامي، ١٤١١هـ/١٩٩١م.

[٦] الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير. *جامع البيان عن تأويل آي القرآن*. بيروت: دار الفكر، ١٤٠٥هـ/١٩٨٤م.

[٧] القرطبي، أبو عبدالله محمد بن أحمد الأنصاري. *الجامع لأحكام القرآن*. ط٣. القاهرة: دار الكتاب العربي للطباعة والنشر، ١٣٨٧هـ/١٩٦٧م.

[٨] الترمذي، أبو عيسى محمد بن عيسى بن سورة. *سنن الترمذي*. تحقيق عبدالوهاب عبداللطيف. بيروت: دار الفكر، ١٤٠٣هـ/١٩٨٣م.

[٩] أبو غدة، عبدالفتاح. *قيمة الزمن عند العلماء*. حلب: مكتب المطبوعات الإسلامية، ١٤٠٧هـ/١٩٨٧م.

[١٠] الخبازي، جلال الدين عمر بن محمد. *المغني في أصول الفقه*. تحقيق مظهر بغا. مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ١٤٠٣هـ/١٩٨٣م.

[١١] أبو زهرة، محمد. *أصول الفقه*. القاهرة: دار الفكر العربي، د.ت.

[١٢] العبدلي، الشريف منصور. *الأمثال في القرآن الكريم*. جدة: عالم المعرفة، ١٤٠٦هـ/١٩٨٥م.

[١٣] الميداني، عبدالرحمن حبنكة. *ضوابط المعرفة*. دمشق: دار القلم، ١٤٠١هـ/١٩٨١م.

[١٤] البغوي، الحسين بن مسعود. *تفسير البغوي المسمى معالم التنزيل*. بيروت: دار المعرفة، ١٤٠٦هـ/١٩٨٦م.

[١٥] حوّى، سعيد. *الأساس في التفسير*. القاهرة وحلب وبيروت: دار السلام، ١٤٠٥هـ/١٩٨٥م.

[١٦] قطب، سيد. *في ظلال القرآن*. ط٧. بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٣٩١هـ/١٩٧١م.

[١٧] الزمخشري، محمد بن عمر. *الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل*. القاهرة: المكتبة التجارية، ١٣٥٤هـ.

[١٨] المحاسبي، الحارث بن أسد. *العقل وفهم القرآن*. تحقيق حسين القوتلي. ط٢. بيروت: دار الفكر، ١٣٩٨هـ/١٩٧٨م.

[١٩] النبهاني، تقي الدين. *التفكير*. عمان: حزب التحرير، ١٣٩٣هـ/١٩٧٣م.

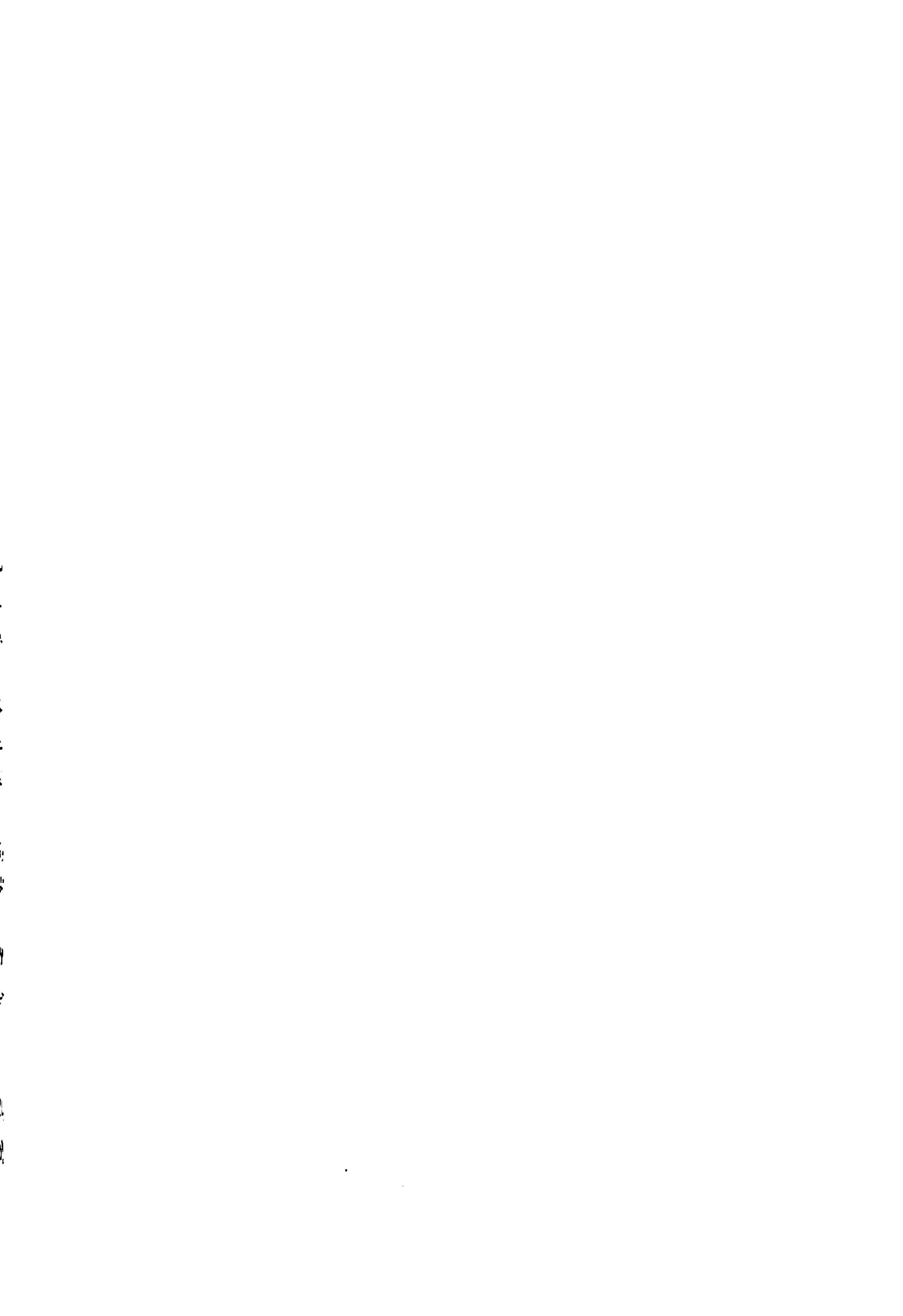
Mental Processes in the Holy Qur'an and their Educational Implications

Abdul-Rahman S. Abdullah
Associate Professor, Department of Curriculum and Instruction,
Faculty of Education and Islamic Studies,
Sultan Qaboos University, Muscat, Sultanate of Oman

Abstract. This study aimed to examine the major mental processes in the Holy Qur'an and to identify their educational implications. Eight mental processes were identified:

(1) Sensory perception.
(2) Cognitive perception.
(3) Remembering (*tadhakkur*).
(4) Analogy (*qiyas*).
(5) Deduction (*istiq'ra'*).
(6) Induction (*istinbat*).
(7) Evaluation (*taqwim*).
(8) Reflection (*tafakkur*).

These processes could be arranged in a pyramid-like manner where sensory perception lies at the bottom of the pyramid and *tafakkur* lies at its top. The very last process in the Holy Qur'an is confined to believers in Allah. Non-believers can never reach the stage of *tafakkur*. Education should aim at developing thinking at all levels. The content of the curriculum, methods of teaching and methods of evaluation should be geared towards achieving this aim.



مجلة جامعة الملك سعود، م ٧، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١٣٣-١٦٢ (١٤١٥هـ/١٩٩٥م).

علاقة التحصيل الدراسي للطالبة الجامعية السعودية ببعض المتغيرات الأسرية: دراسة ميدانية

حكمت العرابي

أستاذ مشارك، قسم الدراسات الاجتماعية، كلية الآداب،
جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. يهدف هذا البحث أساسًا إلى تقصي العلاقة بين بعض المتغيرات الأسرية وبين استقرار الطالبة الجامعية السعودية الذاتي وتحصيلها الأكاديمي، وتشمل المتغيرات المركز الاجتماعي والاقتصادي للأسرة ونمط المعيشة وطريقة العلاقات بين أفرادها والاستقرار الأسري.

وترجع أهمية هذا البحث إلى أنه يتناول العلاقة بين المتغيرات الأسرية والتحصيل الدراسي للطالبة الجامعية السعودية من منظور جديد، إذ يفترض وجود متغيرات وسيطة تعطي قيمة وظيفية لمجموعة المتغيرات غير الذاتية المحددة في البحث، كما أن نتائج هذا البحث يمكن أن تفيد في التخطيط لتعليم الفتاة من جانب المجتمع ومن جانب الأسرة والمؤسسات المجتمعية الأخرى.

وقد استخدمت الاستبانة كأداة للبحث الحالي وتم تصميمه على أساس محاور ثلاثة هي المتغيرات الأسرية والاستقرار الأسري والتحصيل الدراسي للفتاة، وقد شمل مجتمع البحث ٥٠٠ طالبة من مركز الدراسات الجامعية للبنات وأخذت العينة بطريقة عشوائية من بين الطالبات المنتظمات بالمستويين الثاني والثالث.

وقد توصل البحث إلى أن هناك متغيرات وسيطة تؤثر في المحصلة النهائية للعلاقة بين المتغيرات الأسرية المختلفة ومستوى التحصيل الدراسي لدى الفتاة ومن أبرز هذه العوامل درجة الاستقرار الأسري حيث يعمل على ترجمة الأثر النهائي للعوامل الأسرية الإيجابية والسلبية في تحصيل الفتاة.

مقدمة

بالرغم من أن أثر الجامعة كنسق اجتماعي على التحصيل الدراسي للطالبة لا يمكن تجاهله، إلا أن تحصيل الطالبة يحدده إلى حد بعيد نسقها القيمي واتجاهاتها ودوافعها للعمل والنجاح

ومفهومها لذاتها وأساليبها في الاكتساب المعرفي وتنظيم وقتها وحسن استثمارها له ومستوى طموحها الذي جاءت به إلى الجامعة.

فالتحصيل الدراسي يرتبط بنوعين من المتغيرات: الأول: ذاتي يتمثل في الذكاء والدافعية ومستوى الطموح ومستوى النضج الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي للطالبة. والآخر غير ذاتي يتضمن البيئة الدراسية بكل ما يتوافر فيها من تفاعلات اجتماعية ومواد تعليمية وطرائق تدريس وإمكانات مادية. هذا إلى جانب البيئة الأسرية بكل ما توفره من بيئة اجتماعية نفسية تساعد على توافر الأمن النفسي والاستقرار الاجتماعي للطالبة. بالإضافة إلى ما تتيحه هذه البيئة من إمكانات مادية توفر لها متطلباتها الدراسية.

فأسرة الطالبة من خلال مركزها الاجتماعي الاقتصادي S E S ونظرتها للحياة ونمط معيشتها وبنائها الاجتماعي ونمط العلاقات بين أفرادها تؤثر إيجابيًا أو سلبيًا على تحصيلها الدراسي من خلال ما توفره من استقرار نفسي واجتماعي وإمكانات مادية [١، ص٣٥].

واستنادًا إلى بعض الدراسات [٢-٧]، فإن الأسر ذات المركز الاجتماعي الاقتصادي المتوسط، تسود العلاقات الاجتماعية بين أفرادها التعاون والتفاهم وتشرك أبناءها في اتخاذ القرارات الأسرية، خاصة تلك المرتبطة بمستقبلهم التعليمي. كما أنهم يخططون لمستقبلهم التعليمي مبكرًا ويضعون قيمة كبيرة على التعليم الجامعي والنجاح الدراسي والنجاح في الحياة.

ومما تقدم وبالإشارة إلى بعض الدراسات [٨-١٠] فإن التحصيل الدراسي للطالب الجامعي يحدده الكثير من المتغيرات سبق الإشارة إليها، من أهمها لغرض هذه الدراسة الآتي:

١ - الخصائص الذاتية للطالب الوراثية والمكتسبة (الحالة الصحية - الذكاء - الدافعية - مستوى النضج - مستوى الطموح - مفهوم الذات).

٢ - المركز الاجتماعي الاقتصادي لأسرة الطالب (الدخل - المستوى التعليمي - نمط المعيشة - نوع السكن - محل الإقامة).

٣ - البناء الاجتماعي للأسرة (عدد أفراد الأسرة - نمط العلاقات الأسرية).

٤ - الحالة الاجتماعية.

٥ - العمر.

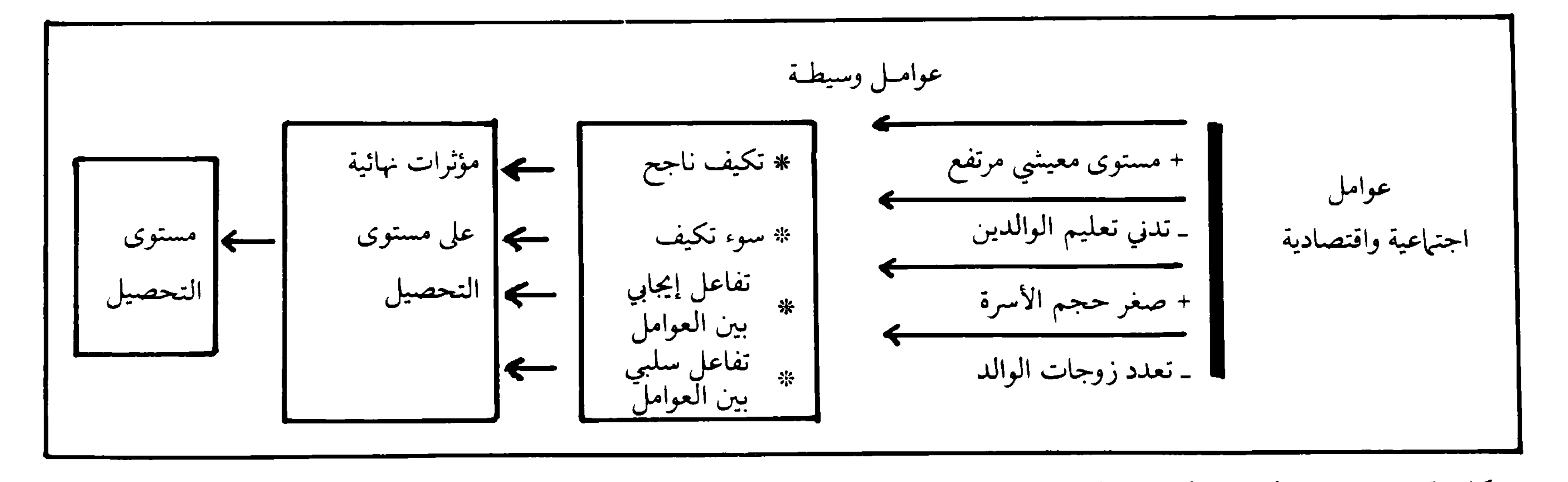
٦ ـ القيمة التي تضعها الأسرة على التحصيل الدراسي (الجامعي) وتقديرها له.
٧ ـ القيمة التي يضعها الطالب على التحصيل الدراسي (الجامعي) وأهميته له شخصيًا.
٨ ـ القيم التي يضعها المجتمع على التحصيل الدراسي (الجامعي).

قضية البحث

يتضح لنا من العرض السابق أن هناك تفاوتًا في تحديد المتغيرات الاجتماعية بصفة عامة والمتغيرات الأسرية بصفة خاصة التي تؤثر على التحصيل الدراسي، كما أن معظم الدراسات التي أجريت في هذا المجال تغفل دور محاولات التكيف من قبل الفرد في التغلب على المتغيرات التي يفترض أن تكون سلبية كانخفاض الدخل أو تدني المستوى التعليمي للأبوين، وفي المقابل قد يكون سوء التكيف مسؤولاً عن تدني دور بعض المتغيرات التي يفترض أن تكون إيجابية كارتفاع الدخل أو ارتفاع المستوى التعليمي للأبوين، فنتائج الدراسات وإن كانت تشير إلى أن هناك ارتباطًا إيجابيًا بمجموعة من المتغيرات (كارتفاع مستوى المعيشة مثلاً) ودرجة التحصيل الأكاديمي، ترتبط إيجابيًا مع وجود المتغيرات التي يفترض أنها سلبية أو العكس، وهذه الحالات مع قلتها جديرة بالدراسة، فليس من الضرورة مثلاً أن يرتبط المستوى الاقتصادي المرتفع بالتحصيل الأكاديمي المرتفع في كل الحالات أو العكس.

وعليه يمكن القول بأن هناك متغيرات وسيطة بين المتغيرات التي تناولتها هذه الدراسات والتحصيل، سواءً كانت إيجابية أو سلبية، وبين مستوى التحصيل الدراسي. وهذه المتغيرات الوسيطة هي المسؤولة عن النتيجة النهائية لكل متغير من هذه المتغيرات. ويوضح شكل رقم ١ هذه العلاقة.

وليس هناك شك في أن هذه المتغيرات الوسيطة يصعب وصفها وتقنيتها بدقة إن لم يكن ذلك مستحيلاً، ولكن إذا ما أخذنا أثر المتغيرات الأسرية على عملية التحصيل يمكننا أن نعتبر درجة «الاستقرار الأسري» بمثابة انعكاس لفعل المتغيرات الوسيطة، بمعنى أن العلاقات غير المتوقعة بين الظروف الاقتصادية والاجتماعية داخل الأسرة ودرجة الاستقرار الأسري هو المؤثر المباشر على درجة التحصيل الدراسي بصرف النظر عن المتغيرات الأولية



شكل رقم ١ . تصور لتفاعل العوامل المؤثرة وعلاقتها بتحصيل الطالبة الجامعية السعودية .

* كما يوضح الشكل قد تتحول العوامل التي يظن أنها إيجابية إلى عوامل سلبية بفعل العوامل الوسيطة . مثال ذلك : ارتفاع مستوى المعيشة ، والعكس كذلك قد تتحول العوامل السلبية افتراضًا كتدني تعليم الوالدين إلى عوامل إيجابية إذا صادقت تفاعلاً إيجابيًا يبين العوامل المتعددة ـ هكذا .

أو الوسيطة التي أدت إليه، وعلى هذا الأساس يمكن تعديل شكل رقم ١ ليصبح كما هو موضح في شكل رقم ٢ .

ويمكن النظر إلى الاستقرار الأسري من زاويتين مختلفتين هما: استقرار الأسرة، واستقرار الفرد داخل الأسرة، فاستقرار الأسرة ينتج عن تفاعل المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية مع المتغيرات الوسيطة. أما استقرار الفرد داخل الأسرة، فيشير إلى ردود الفعل الذاتية نحو الأوضاع السائدة في الأسرة. وتجدر الإشارة إلى أن استقرار الأسرة يعد من الظواهر التي يسهل تحديدها إلى حد ما بالمقارنة باستقرار الفرد، ومن هنا يسود نوع من الاعتقاد العام أن هناك عوامل اجتماعية واقتصادية معينة تؤدي إلى الاستقرار الأسري، كارتفاع دخل الأسرة وارتفاع مستوى وظيفة الوالد، إلا أن مثل هذه المتغيرات ينبغي ألا ينظر إليها كمؤشرات للاستقرار الأسري كما أسلفنا.

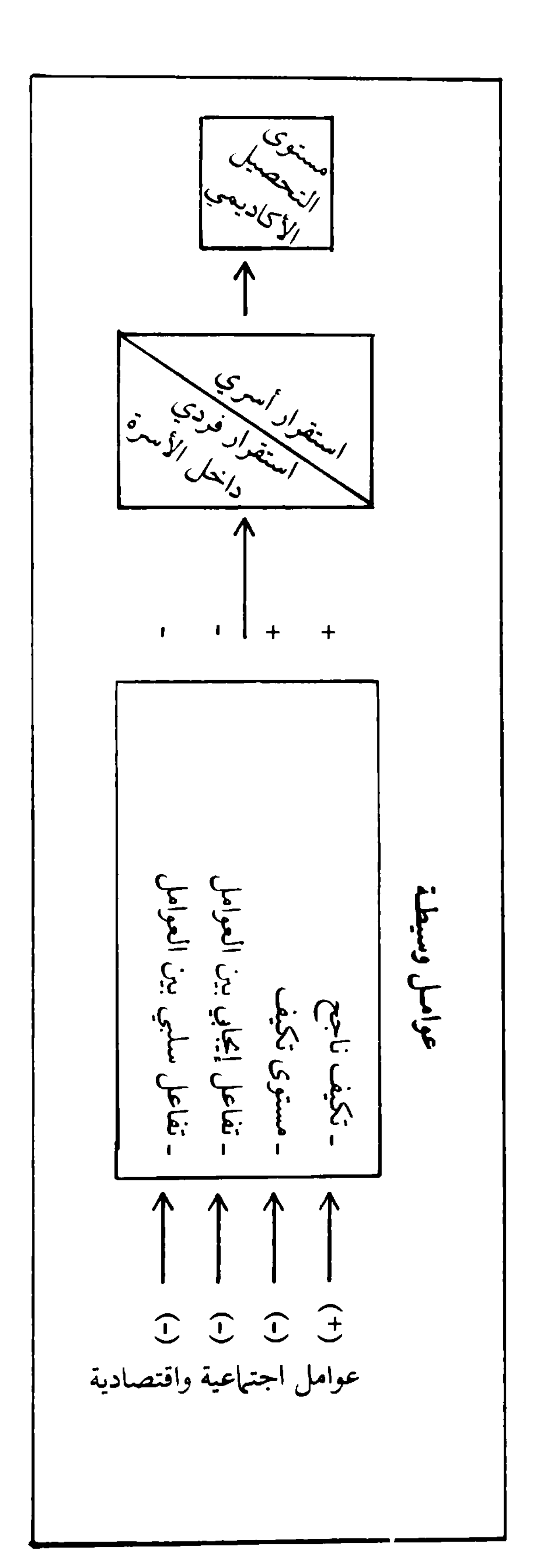
أما فيما يتعلق باستقرار الفرد أو ردود أفعاله نحو ظروف أسرته، فتخضع لقدر كبير من التباين مقارنة بالاستقرار الأسري، إلا أن الخروج بعدد من التعليمات يعتبر مهمًا في هذا الجانب، لاسيما إذا كان الهدف هو استقصاء أثر هذا الجانب في جوانب سلوكية كالتحصيل الدراسي.

هدف البحث

يهدف هذا البحث أساسًا إلى دراسة العلاقة بين بعض المتغيرات الأسرية «المركز الاجتماعي والاقتصادي للأسرة، ونمط المعيشة، وطبيعة العلاقات بين أفرادها» والاستقرار الأسري وعلاقة ذلك باستقرارها الذاتي وبالتالي تحصيلها الدراسي.

أهمية البحث

ترجع أهمية البحث الحالي إلى عاملين: أحدهما نظري والآخر عملي. فمن الناحية النظرية يتناول البحث العلاقة بين المتغيرات الأسرية والتحصيل الدراسي للطالبة الجامعية السعودية من منظور جديد. إذ يفترض وجود متغيرات وسيطة تعطي قيمة وظيفية لمجموعة المتغيرات غير الذاتية المحددة في البحث. أما من الناحية العملية فترجع أهمية هذا البحث إلى الاستفادة من نتائجه في التخطيط لتعليم الطالبة السعودية الجامعية من جانب المجتمع،



شكل رقم ٢ . تصور للدور الاستقرار الأسري وعلاقته بمستوى التحصيل.

ومن جانب الأسرة والمؤسسات المجتمعية. ومن هذا المنطلق تسهم هذه النتائج في تحديد الجوانب السلبية التي قد تؤدي إلى الهدر التربوي في الموارد البشرية والمالية للمجتمع.

فروض البحث

١ ـ هناك علاقة إيجابية بين الاستقرار الأسري والتحصيل الدراسي للطالبة الجامعية السعودية.

٢ ـ هناك علاقة بين دخل الأسرة والتحصيل الدراسي للطالبة السعودية.

٣ ـ هناك علاقة بين المستوى التعليمي للأم والتحصيل الدراسي للطالبة الجامعية السعودية.

٤ ـ هناك علاقة بين المستوى التعليمي للأب أو الزوج والتحصيل الدراسي للطالبة الجامعية السعودية.

٥ ـ هناك علاقة بين النمط المعيشي للأسرة والتحصيل الدراسي للطالبة الجامعية السعودية.

المفاهيم الأساسية للبحث

يتناول البحث الحالي العلاقة بين بعض المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والاستقرار الأسري وعلاقة هذين المتغيرين بمستوى التحصيل الدراسي لدى الطالبة الجامعية السعودية. وبذلك تتناول هذه الدراسة العلاقة الخطية آحادية الاتجاه بين ثلاثة متغيرات وهي:

١ ـ المتغيرات الأسرية

ويقصد بها مجموعة المتغيرات التي يعتقد أنها ذات تأثير في حياة الأسرة كما أشارت إليها الدراسات المستخدمة في البحث. ولغرض البحث الحالي نقسم هذه المتغيرات إلى ثلاث مجموعات على النحو التالي:

أ ـ متغيرات خاصة بالطالبة

- العمر.
- الحالة الاجتماعية.

ب ـ المتغيرات الأسرية

ـ المركز الاجتماعي الاقتصادي لأسرة الطالبة.

ـ دخل الأسرة، مستوى تعليم الوالدين أو الزوج.

جـ ـ نمط المعيشة

ـ نوع السكن، محل الإقـامة، توزيع الدخل على الخدمات، الاستعانة بعمالة منزلية، عدد الحجرات واستخداماتها.

ـ البناء الاجتماعي للأسرة.

ـ عدد أفراد الأسرة، طبيعة العلاقات الأسرية.

٢ ـ الاستقرار الأسري

ويستـدل عليه من واقع التفاعلات التي تحدث في محيط الأسرة وخصوصًا حدوث الشجار بين الأب والأم أو بين الزوج والزوجة وما يترتب عليه من نتائج على العلاقة الزوجية وعلى الأولاد، وغياب مثل هذه المشاجرات أو التفاوت في درجتها وآثارها دليل على درجة استقرار الأسرة، كما يستدل عليه أيضًا من تقدير المستجيبة لدرجة الاستقرار الأسري الذي تتمتع بها.

٣ ـ تحصيل الفتاة

ويستدل عليه من واقع المعدل التراكمي للفتاة في دراستها الجامعية.

الإطـار النظـري للدراسـة

تحدد أسرة الفرد باعتبارها أول وأهم وسيط agent لعملية التنشئة الاجتماعية إلى درجة كبيرة نمط شخصيته ونسقه القيمي واتجاهاته ودوافعه للعمل والنجاح ومفهومه لذاته من حدود قدراتـه الوراثية من خلال مركزها الاجتماعي الاقتصادي SES. فتحدد أسرة الفرد مستـوى نضجـه الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي من خلال ما تقدمه من فرص وإمكانيات لتحقيق مطالب النمو. كما تمثل أسرة الفرد القاعدة التي ينفذ من خلالها إلى

مؤسسات المجتمع الأخرى، وتحدد بصورة عرضية درجة نجاحه في أدائه لأدواره الاجتماعية داخلها.

ومن ثم فإن التحصيل الدراسي للطالب الجامعي لا يحدده فقط فلسفة الجامعة وأهدافها وبرامجها وخصائصه الشخصية (الذكاء - الحالة الصحية - مستوى النضج - مستوى الطموح - دوافعه للعمل والنجاح وقدرته على التكيف ومفهومه لذاته)، والتي تتأثر بدرجات متفاوته بأسرته، بل أيضًا نظرة أسرته للحياة وفلسفتها الاجتماعية وما تضعه من قيمة على التعليم الجامعي وتوقعاتها من أبنائها في أدائهم لهذا الدور. بالإضافة إلى مستوى الاستقرار الأسري الذي تتمتع به أسرته والذي يتأثر بدوره بدرجات متفاوتة بالمركز الاجتماعي الاقتصادي للأسرة وفلسفتها الاجتماعية ونظرتها للحياة وطبيعة العلاقات بين أفرادها.

هذا ولما كانت المتغيرات الأسرية تعتبر أكثر المتغيرات الاجتماعية تحديدًا لمستوى تحصيل الطالب الجامعي إلى جانب خصائصه الذاتية، فسنعرض باختصار بعض الدراسات التي أجريت في هذا المجال لإلقاء الضوء على طبيعة هذه العلاقة.

تناولت دراسة كارل سميث العلاقة بين المتغيرات الأسرية والتحصيل الدراسي للأبناء. فتوصلت إلى وجود علاقة إيجابية بين العلاقات الأسرية العميقة، القائمة على أساس التفاهم المشترك بين الآباء والأبناء والتحصيل الدراسي للأبناء. وقد عرف الباحث العلاقات الأسرية على أنها «العلاقات السائدة بين أفراد الأسرة الذين يقيمون معًا والتي تحدد أنماط تفاعلهم في المواقف الاجتماعية المختلفة.»

وتؤكد نتائج هذه الدراسة ما توصل إليه روزن وداندراد في دراستهما للعلاقة بين العلاقات الأسرية والتحصيل الدراسي للأبناء. فقد وجدا علاقة إيجابية بين العلاقات الأسرية الأولية primary التي تتميز بالقوة والعمق والتعاون والتفاهم المتبادل بين أفراد الأسرة والتحصيل الدراسي للأبناء.

وفي دراسة للعلاقة بين المركز الاجتماعي الاقتصادي للأسرة SES والتحصيل الدراسي للأبناء توصل هايمن إلى أن الفلسفة الاجتماعية للأسرة ونظرتها للحياة ونسقها القيمي تؤثر على دافعية الأبناء للنجاح والتحصيل. فالآباء من الأسر ذات المستوى الاجتماعي الاقتصادي المرتفع يخططون لمستقبل أبنائهم الدراسي مبكرًا ويعتبرون التعليم

الجامعي أساسيًا لمستقبل أبنائهم العلمي والمهني، كما توصل روزن من دراسته للعلاقة بين المركز الاجتماعي الاقتصادي للأسرة والتحصيل الدراسي للأبناء إلى وجود علاقة إيجابية بين المركز الاجتماعي الاقتصادي للأسرة والدافع للتحصيل لدى أبنائها. وقد أرجع ذلك إلى النسق القيمي للأسرة وأساليب التنشئة الاجتماعية.

كما توصل كون Kohn من دراسته للعلاقة بين المركز الاجتماعي الاقتصادي للأسرة والتحصيل الدراسي للأبناء إلى أن الأسر ذات المركز الاجتماعي الاقتصادي المرتفع تضع قيمة كبيرة على التحصيل الدراسي للأبناء والتوجيه الذاتي للسلوك وضبط النفس والعمل الفردي وحب الاستطلاع والابتكار. وهذه بدورها متغيرات ترتبط إيجابيًا بالتحصيل الأكاديمي.

ومن الدراسات التي توضح العلاقة بين المركز الاجتماعي الاقتصادي للأسرة والتحصيل الدراسي للأبناء دراسة ألدر Elder التي أوضحت دور المستوى التعليمي للأسرة في التحصيل الدراسي للأبناء، كما توصل كل من شاه وسويل Shah and Sewell [١١] إلى وجود علاقة إيجابية قوية بين المستوى التعليمي للآباء واتجاهاتهم نحو تعليم الأبناء، كما توصل نام Nam [١٢، ص ص٢٢١-٢٢٨] إلى نتائج مماثلة.

وتناول شجرمان B. Sugarman [١٣] دور التوجيه القيمي للأسرة في تعليم الأبناء، حيث خلص إلى أن هناك فروقًا جوهرية في التوجيهات القيمية للأسرة لدى الطبقات الاجتماعية المختلفة، وأن الطبقة العليا تختلف في اهتماماتها التعليمية وثقافتها وتوجيهاتها القيمية عن الطبقتين الوسطى والدنيا، وأن المستوى التعليمي لأبناء الطبقة العليا يرتفع عن المستوى التعليمي لأبناء الطبقتين الأخريين تبعًا لذلك.

وفي دراسة تناولت تعليم المرأة في سوريا خلصت نادرة شنن [١٤] إلى أن نظرة المجتمع واتجاهاته نحو تعليم المرأة تؤثر على عملية التعليم لديها كمًا ونوعًا.

ويشير برنجل Pringle [١٥] إلى أن الحرمان يعد من أهم العوامل الاجتماعية التي تؤثر في التحصيل الأكاديمي، ويرى أن الحرمان يشير إلى انفصال التلاميذ عن أسرهم لأسباب مختلفة كالفقر، الطلاق، الانفصال المؤقت، مرض الوالدين أو الوفاة.

كما أكدت دراسة كولمان Coleman أن عدم تساوي الفرص التعليمية للأبناء في المدرسة يرجع أساسًا إلى اختلاف خلفيتهم الأسرية. فقد توصلت الدراسة إلى أن دخل

الأسرة، والمجتمع المحلي الذي تقيم فيه الأسرة، ونوع السكن، والمستوى التعليمي للوالدين، واتجاههم نحو تعليم الأبناء، ذو تأثير مباشر على التحصيل الدراسي لأبنائهم.

وقد أشار ولسون Wilson [١٦] إلى مجموعتين من المتغيرات التي تؤثر على التحصيل الدراسي، وهما مجموعة المتغيرات النفسية ومجموعة المتغيرات الاجتماعية، وفيما يتعلق بالمتغيرات الاجتماعية تشير نتائج الدراسة إلى أن تعليم الآباء وكثرة اطلاعهم يؤثر بشكل كبير على اتجاه أبنائهم نحو التعليم.

وفي دراسة بعنوان «نمذجة العلاقة السببية بين التحصيل الدراسي ومفهوم الذات والمساعدة العائلية وتقبل الأقران في البيئة السعودية» توصل عبدالله خوج وآخرون إلى أنه، على الرغم من أن المساعدة العائلية لا ترتبط مباشرة بالتحصيل الدراسي للأبناء إلا أنها ترتبط بمتغيرين آخرين وسيطين ذوي تأثير مباشر على التحصيل الدراسي للأبناء، وهما مفهوم الذات وتقبل الأقران. فالمساعدة العائلية ترتبط بمفهوم الذات وتقبل الأقران، وهذان المتغيران ذوا دلالة إيجابية مباشرة وقوية بالتحصيل الدراسي للأبناء.

وفي دراسة متميزة لدور المتغيرات الاجتماعية في التحصيل الدراسي قام بها رونالد بارفي ونيفيل [١٧، ص ص١-١٥] تبين للباحثين وجود علاقة قوية بين حجم الأسرة والتحصيل الدراسي للأبناء. ويقصد بحجم الأسرة هنا عدد الأبناء الذين يعيشون في المنزل مع الوالدين ممن تقل أعمارهم عن عشرين سنة، كما توصلا إلى وجود علاقة بين اهتمام الآباء بتعليم الأبناء والتحصيل الأكاديمي للتلاميذ، وأن الظروف المنزلية غير المستقرة ونبذ الوالدين للأبناء تؤثر سلبيًا على التحصيل الدراسي للأبناء، وذلك بنسبة ٤٠٪ و٤٥٪ على التوالي بالنسبة لإجمالي حجم العينة.

الإجراءات المنهجية

استخدمت الاستبانة كأداة للبحث الحالي، وتم تصميم الاستبانة على أساس المحاور السابقة، وقد تنوعت الاستجابات المطلوبة حسب البنود المختلفة، فتطلبت بعض البنود الإجابة بـ (نعم) أو (لا)، بينما تطلبت بعض البنود الأخرى اختيار فئة (كالعمر مثلاً)، وبعض البنود أيضًا طلبت تحديد الاستجابة على مقياس (مثلاً تقدير درجة الاستقرار الأسري).

صدق الاستبانة

وللتحقق من صدق الاستبانة تم تطبيقه في دراسة استطلاعية على عينة صغيرة من الطالبات بهدف استجلاء مدى وضوح البنود والزمن المطلوب للاستجابة ومدى مطابقة الاستجابات لهدف البحث وفروضه، وقد أجريت بعض التعديلات على الاستبانة تبعًا لذلك.

وبعد ذلك تم عرض الاستبانة على تسعة محكمين في مجال علم الاجتماع وعلم الاجتماع التربوي، وطلب إليهم إبداء الرأي بشأن محتوى الاستبانة وقد تركزت التعليقات على ثلاثة جوانب:

١ - حذف بعض البنود المتكررة وجعل بعضها مترتبة على استجابة سابقة.

٢ - إعادة صياغة بعض البنود لتكون أكثر وضوحًا.

٣ - إعادة ترتيب بعض الأسئلة بحيث تكون ذات معنى لدى المستجيبات.

وقد تم أخذ هذه التعديلات المقترحة في الاعتبار عند إعداد الصيغة النهائية للاستبانة.

عينة البحث

شملت العينة ٥٠٠ طالبة أخذت بطريقة عشوائية طبقية من بين الطالبات المنتظمات في المستويين الثاني والثالث بجامعة الملك سعود، وقد استبعد المستويان الأول والرابع على أساس أن الطالبات في المستوى الأول لم تتبلور لديهن أية اتجاهات نحو الدراسة الجامعية وعلاقة التحصيل لديهن بالمتغيرات الأسرية. أما طالبات المستوى الرابع، فاقترابهن من التخرج قد يؤثر على دقة إجابتهن عن أسئلة الاستبانة حيث يتطلب منهن استرجاع خبراتهن الأسرية والأكاديمية طوال فترة ليست بالقصيرة.

وقد تم استبعاد الطالبات اللاتي لم يجبن عن كامل الاستبانة واللاتي أجبن بشكل غير مطلوب (كاختيار أكثر من إجابة) وعددهن ٤٧ طالبة، ويوضح جدول رقم ١ الأعداد النهائية للطالبات اللاتي شملتهن العينة النهائية حسب الكلية.

وكان عدد طالبات المستوى الثاني ١٩٩ طالبة (٤٣,٩٪ من العينة)، وعدد طالبات المستوى الثالث ٢٥٤ طالبة (٥٦,١٪ من إجمالي العينة).

تم تطبيق الاستبانة على عينة البحث بعد شرح التعليمات وذلك في كل كلية على

جدول رقم ١ . عينة البحث من حيث العدد وتوزيعها على الكليات المختلفة .

الكليـة	العـدد	النسبـة المئويـة	النسبة المئوية التراكمية
الآداب	١٢٧	٣٨,٠	٣٨,٠
العلوم	٥٦	١٢,٤	٥٠,٣
الصيدلة	٣١	٦,٨	٥٧,٢
الزراعة	٢١	٤,٦	٦٥,٦
الطـب	٣٤	٧,٥	٧٣,١
العلوم الطبية	٣٧	٨,٢	٨١,١
العلوم الإدارية	١٣	٢,٩	٨٤,٠
التربيـة	٧٢	١٥,٩	١٠٠,٠
المجمـوع	٤٥٣	١٠٠	—

حدة، وطلب من المفحوصات توخي الدقة في الإجابة وقد أبدين استعدادًا طيبًا للتعاون مع الباحثة، وبعد جمع استمارات الاستبانة تم ترميز البنود، وتم أيضًا الحصول على المعدل التراكمي لكل طالبة من واقع سجلات الجامعة بناءً على الرقم الجامعي للطالبة المدون في استمارة الاستبانة، وتم إدخال البيانات في الحاسب الآلي .

المعالجـة الإحصائيـة

تمت المعالجة الإحصائية طبقًا للخطوات التالية :

١ ـ استخراج الجداول التكرارية البسيطة حيث تم على أساسها اختبار أولي للمتغيرات التي لها تكرارات .

٢ ـ حساب بعض مقاييس النزعة المركزية (كالمتوسط والوسيط) وبعض مقاييس التشتت (كالانحراف المعياري) للمتغيرات بهدف انتقاء المتغيرات التي يمكن أن تخضع فيما بعد لاختبارات دلالة الفروض .

٣ ـ بناء مصفوفة ارتباطات لـ ٣٠ متغيرًا لانتقاء المتغيرات ذات العلاقات التي لها دلالات إحصائية عند مستوى دلالات ٠,٠١ و٠,٠٥ .

٤ ـ تصميم جداول تكرارية مزدوجة للمتغيرات ذات الدلالة وتطبيق اختبار (كا٢) عليها.

٥ ـ إجراء تحليل التباين المتعدد للمعدل التراكمي، وذلك باستخدام المتوسطات المشاهدة وانحرافاتها عن المتوسط العام لكل بديل من بدائل المتغيرات المختلفة، ثم إخضاع كل ذلك لاختبار (ف) الإحصائي.

عرض نتائج البحث وتحليلها وتفسيرها

بالنسبة للفرض الأول هناك علاقة بين الاستقرار الأسري والتحصيل الدراسي للطالبة الجامعية السعودية. تشير النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة عند مستوى ٠,٠١ بين وجود سوء تفاهم مع أفراد الأسرة ودرجة التحصيل الدراسي وبين وجود سوء التفاهم وعدد الشقيقات، كما توجد علاقة ارتباطية موجبة عند مستوى ٠,٠١ بين وجود المشاجرات داخل الأسرة وكل من المتغيرات الآتية:

ـ العلاقات الأبوية غير المرضية، الواجبات المنزلية الكثيرة واختلافات الزوجات. كما أن هناك علاقة ارتباطية سالبة بين كل هذه المتغيرات والقدرة على التركيز على الدراسة داخل المنزل عند مستوى ٠,٠١.

ـ توجد علاقة بين مستوى التحصيل وعدم قدرة الفتاة على التركيز بسبب سوء التفاهم مع باقي أفراد الأسرة، ولكنها غير دالة عند مستوى ٠,٠٥ (كا = ١٧,٤٦، د.ح = ١٢).

ـ توجد علاقة دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين مستوى التحصيل والمدة المستغرقة لنيل آخر معدل أكاديمي لصالح المدة الأقل (كا = ٨٧،٧٢، د.ح = ١٢).

ـ كما توجد علاقة بين مستوى التحصيل وعدم قدرة الفتاة على التركيز بسبب الخلافات الأسرية عند مستوى ٠٥, (كا٢ = ٥,٤٦، درجة الحرية ١٢).

ـ توجد علاقة دّالة إحصائيًا بين استقرار الأسرة وعدد زوجات الوالد عند مستوى ٠,٠٥ وعدد مطلقاته (عند مستوى ٠,٠٥)، وبالمقابل هناك علاقة دالة إحصائيًا بين الاستقرار الأسري والرضا عن التحصيل الأكاديمي عند مستوى ٠,٠١، كما أن هناك علاقة ارتباطية سالبة بين عدد زوجات الوالد ودرجة التحصيل الدراسي عند مستوى ٠,٠٥.

وتم اختبار دلالة الارتباط بين درجة التحصيل وحدوث شجار بين الوالدين وما ترتب عليه وذلك باستخدام تحليل التباين المتعدد Manova ، ويوضح جدول رقم ٢ نتائج هذا الاختبار (المتوسط العام = ٣,٠١٤).

جدول رقم ٢ . الارتباط بين درجة التحصيل وحدوث شجار بين الوالدين.

	المتوسط المرجح	انحرافه عن المتوسط	قيمة ف	مستوى الدلالة
١ ـ حدث شجار؟				
ـ لا	٣,٠١٥	٠,٠٠١+	١,٦٨	٠,١٥٧
ـ نعم	٢,٩٩٦	٠,٠١٨-		
ـ لا ينطبق	٣,٠٣٨	٠,١٠٣+		
٢ ـ أدى إلى الانفصال؟				
ـ لا	٢,٩٠٦	٠,١٠٨-	٣,١٩	٠,٠٤٢
ـ نعم	٢,٦٨٣	٠,٣٣١-		
ـ لا ينطبق	٣,٠٣٨	٠, ٢٤+		
٣ ـ أدى إلى الطلاق؟				
ـ لا	٢,٨٨٧	٠,١٢٧-	٥,٢٤	٠,٠٢٣
ـ نعم	٢,٨٧١	٠,١٤٣-		
ـ لا ينطبق	٣,٠٣٨	٠,٠٢٤+		
١ × ٢			١,٩٨	٠,١١٦
١ × ٢			٥,٩٤	٠,٠١٥

ويتضح مما تقدم أن وجود علاقة إيجابية بين الاستقرار الأسري والتحصيل الدراسي للطالبة ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ و٠,٠١ . بالنسبة للفرض الثاني «هناك علاقة بين دخل الأسرة والتحصيل الدراسي للطالبة الجامعية السعودية».

يتضح من جدول الارتباطات عدم وجود علاقة دالة إحصائيًا بين الدخل ومستوى التحصيل الدراسي للطالبة الجامعية السعودية. كما لا توجد علاقة بين الدخل والاستقرار الأسري، مما يؤكد العلاقة بين الاستقرار الأسري والتحصيل الدراسي.

بالنسبـة للفرض الثالث «هناك علاقة بين مستوى تعليم الأم ومستوى التحصيل الـدراسي للطالبة،» يتضـح من جدول الارتباطات عدم وجود علاقة دالة إحصائيًا بين مستـوى تعليم الأم ومستـوى التحصيل الـدراسي للطالبـة الجامعية السعودية. كما تشير الجـداول إلى عدم وجـود علاقـة دالـة إحصـائيًا بين الاستقرار الأسري ومستوى تعليم الـوالـدين. ومن ثم يمكن استنتـاج أن العلاقة بين التحصيل الدراسي ومستوى تعليم الوالدين ليست دالة إحصائيًا في حين أن التحصيل الدراسي يرتبط إيجابيًا بمتغير التفكك الأسري.

بالنسبة للفرض الرابع «هناك علاقة بين مستوى تعليم الأب أو الزوج والتحصيل الدراسي للطالبة الجامعية السعودية،» توجد علاقة دالة إحصائيًا بين مستوى تعليم الوالد أو الزوج والتحصيل الدراسي للطالبة الجامعية السعودية. كما يشير الجدول رقم ٣ أيضًا إلى هذه العلاقة.

جدول رقم ٣. العلاقة بين المعدل التراكمي وتعليم الوالد.

تعليم الوالد	لا يقرأ ولا يكتب		يقرأ ويكتب		متوسط		ثانوي		جامعي		دراسات عليا	
المعدل التراكمي	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪
أقل من ٢	١	٢,٦	٣	٢,٦	٤	٥,٥	٢	٣,٠	٢	٣,٢	٣	١٠,٣
٢-٣	٢٦	٦٨,٤	٦٥	٥٦	٣٥	٤٧,٩	٢٩	٤٣,٩	٢٤	٣٨,٧	٦	٢٠,٧
٣-٤	١٠	٢٦,٣	٣٨	٣٢,٨	٢٩	٣٩,٧	٢٨	٤٢,٤	٢	٤٦,٨	١٥	٥١,٧
٤ فأكثر	٠١	٢,٦	١٠	٨,٦	٥	٦,٨	٧	١٠,٦	٧	١١,٣	٥	١٧,٢
المجموع	٣٨	١٠٠	١١٦	١٠٠	٧٣	١٠٠	٦٦	١٠٠	٦٢	١٠٠	٢٩	١٠٠

بالنسبـة للفرض الخـامس «هنـاك علاقـة بين النمط المعيشي للأسرة والتحصيل الدراسي للطالبة الجامعية السعودية،» يتضح من جدول الارتباطات وجود علاقة ارتباطية موجبـة عنـد ٠١, بين وجـود غرفـة خاصة للطالبة في المنزل وتقديرها لدرجة الاستقرار الأسري، وهذا ربما ينعكس بدوره على تحصيلها الدراسي، كما توجد علاقة بين ضعف مستوى الأسرة المعيشي والتحصيل الدراسي للطالبة وإن كانت غير دالة إحصائيًا. كذلك

توجد علاقة بين نظرة الأسرة لتعليم الطالبة وتحصيلها الأكاديمي وإن كانت غير دالة إحصائيًا.

ومما تقدم يتضح وجود العلاقة بين النمط المعيشي للأسرة والتحصيل الأكاديمي للطالبة الجامعية السعودية وإن كانت في معظمها غير دالة إحصائيًا.

مناقشة نتائج البحث

تشير نتائج الدراسة إلى أن العوامل الاجتماعية لا تعمل بمعزل عن بعضها البعض وتؤكد النتائج أيضًا أن تأثير العوامل الاقتصادية والاجتماعية الأسرية على تحصيل الفتاة ليس تأثيرًا مباشرًا، بل يتوقف على مدى ما تحدثه هذه العوامل من استقرار أو عدم استقرار في محيط الأسرة، ويعكس ما أشارت إليه غالبية الدراسات السابقة، فلا توجد علاقة قوية بين المتغيرات الخاصة بالوالدين أو بالفتاة وبين درجة التحصيل فيما عدا المتغير الخاص بتعليم الوالدين، والمتغير الخاص بعدد زوجات ومطلقات الوالد، بينما توجد علاقة قوية بين درجة الاستقرار الأسري — سواءً حسب التقدير الموضوعي (حدث الشجار) أو التقدير الذاتي (انطباع الفتاة عن استقرار الأسرة) — ومستوى التحصيل.

ومما تجدر الإشارة إليه أيضًا أن العلاقة بين تعليم الوالدين وعدد زوجات الوالد ومطلقاته من ناحية ودرجة استقرار الأسرة حسب التقدير الذاتي والموضوعي علاقة قوية، مما يشير إلى أن ارتباط هذه العوامل بمستوى التحصيل إنما يأتي من ارتباطها باستقرار الأسرة.

ومما تجدر الإشارة إليه أيضًا أن التحصيل يرتبط بمتغيرات أسرية أخرى وبدرجات متفاوتة، إلا أن هذه الارتباطات ليست دالة إحصائيًا، ومن هذه المتغيرات الحالة الاجتماعية للفتاة ومحل إقامتها وعدد الأبناء في الأسرة ودخل الأسرة. أما فيما يتعلق بارتباط هذه المتغيرات بمستوى التحصيل في الدراسات السابقة، فيمكن القول إن نتائج الدراسة الحالية تشير إلى أن كل هذه المتغيرات تتوقف أهميتها على مدى تأثيرها في استقرار الأسرة وهذا أمر يختلف باختلاف الزمان والمكان والثقافات.

وعليه فإن الاستقرار الأسري هو المتغير الذي ينبغي أن يعول عليه في دراسة أثر المتغيرات الأسرية في التحصيل، فبالنظر إلى اختبار التباين لمتغير استقرار الأسرة موضوعيًا، يتضح لنا أن هناك أثرًا واضحًا للاستقرار الأسري على تحصيل الفتاة. فعلى سبيل المثال نجد

أن متوسط نقاط المعدل التراكمي للطالبات اللاتي أقررن بوقوع شجار بين والديهن يقل بمقدار ٠,١٨ عن المتوسط العام، بينما يزيد لدى اللاتي أجبن بـ «لا» بمقدار ٠,٠٠١. أما انحراف معدل اللاتي أجبن بـ «لا» ينطبق عن المتوسط العام، فيزيد بمقدار ٠,١٠٣ وهي أعلى القيم الثلاث ولكن هذا التباين ليس دالاً عند مستوى ٠,٠٥. أما في حالة حدوث شجار أدى إلى الانفصال أو الطلاق فيختلف الحال، حيث إن التباين دال عند مستوى ٠,٠٤٢ بالنسبة للحالة الأولى و٠,٠٢٣ بالنسبة للحالة الثانية. ويبدو التباين واضحًا ويؤكد تأثير الخلاف الأسري على التحصيل بالنظر إلى أن أكبر انحرافين سلبًا على المتوسط العام يخصان الطالبات اللاتي أقررن بوقوع شجار أدى إلى انفصال الوالدين (-٠,٣٣١)، أو أدى إلى طلاقهما (-٠,١٤٣). أما إذا أخذنا في الاعتبار تفاعل المتغيرين حدوث الشجار وحدوث الانفصال نجد أن قيمة ف (١,٩٨) وهي غير دالة إحصائيًا، في حين أن تفاعل المتغيرين حدوث الشجار وحدوث الطلاق دال عند مستوى ٠,٠١٥ (ف -٤,٩٤).

وعليه فإن الدراسة المستقبلية في علم اجتماع الأسرة وعلم الاجتماع التربوي يجب أن تنصرف إلى دراسة جوانب التفاعل بين العوامل الاقتصادية والاجتماعية من حيث تأثيرها الإيجابي أو السلبي على مناشط أفراد الأسرة وما يحدث بينهم من تفاعلات.

ولاشك أن مثل هذا الاتجاه يشكل صعوبة باعتبار تعدد المتغيرات وتشابكها إلا أنه الطريقة المثلى للخروج بتعميمات يمكن أن يعول عليها لتفسير الظواهر الاجتماعية عامة والأسرية خاصة والتنبؤ بها والتحكم فيها وتعديلها.

الملاحـــق

أرقام المتغيرات

١٩ـ عدد الأخوة الأشقاء.
٢٠ـ عدد الإخوة غير الأشقاء.
٢١ـ عدد الأخوات الشقيقات.
٢٢ـ عدد الأخوات غير الشقيقات.
٣٤ـ وجود غرفة دراسة خاصة.
٣٥ـ صعوبة في حضور المحاضرات.
٣٦ـ صعوبة في الذهاب إلى المكتبة.
٣٧ـ استقرار الأسرة.
٣٨ـ صعوبة التركيز على المذاكرة في المنزل.
٣٩ـ المشاجرات العائلية.
٤٠ـ كثرة عدد الأطفال.
٤١ـ سوء التفاهم مع باقي أفراد الأسرة.

٤٢ـ ضعف مستوى الأسرة المعيشي .
٤٣ـ الواجبات المنزلية الكثيرة .
٤٤ـ كثرة عدد أفراد الأسرة .
٤٥ـ عدم ملاءمة المناخ الأسري للمذاكرة .
٤٦ـ العلاقات الأبوية غير المرضية .
٤٧ـ خلافات الزوجات .
٤٨ـ نظرة الأسرة إلى تعليم الطالبة .
٤٩ـ الرضا عن التحصيل العلمي .
٦٦ـ المعدل التراكمي .

جدول معامل الارتباط لبعض المتغيرات (١) .

	٦٦	١٩	٢٠	٢١	٢٢	٣٤
٦٦	١,٠٠٠٠	٠,٠٤٨٤ـ	٠,٠٢٨٩	٠,٠٠١١ـ	٠,٠٧٤٠	٠,٠٨٠٣
١٩	٠,٠٤٨٤ـ	١,٠٠٠٠	٠,٠٠٨٨	٠,٢٦٨٢**	٠,٠٣٣١ـ	٠,٠٠٠٢
٢٠	٠,٠٢٨٩	٠,٠٠٨٨	١,٠٠٠٠	٠,٠٨٥٦	٠,٧٧٢٣**	٠,٠٢٠٣ـ
٢١	٠,٠٠١١ـ	٠,٢٦٨٢**	٠,٠٨٥٦	١,٠٠٠٠	٠,٠٦٩٩	٠,٠٠٧٥ـ
٢٢	٠,٠٧٤٠	٠,٠٣٣١ـ	٠,٠٧٧٢٣**	٠,٠٦٩٩	١,٠٠٠٠	٠,٠٣٦٢ـ
٣٤	٠,٠٨٠٣	٠,٠٠٠٠٢	٠,٠٢٠٣ـ	٠,٠٠٧٥ـ	٠,٠٣٦٢ـ	١,٠٠٠٠
٣٥	٠,٠٦٨٢	٠,٠٢٣٣ـ	٠,١٠٧٤*	٠,٠١٨١	٠,١٠٥٣*	٠,١٦٠٣**
٣٦	٠,٠٨٠٦	٠,٠٨١٣ـ	٠,١٠٥٥*	٠,٠٤٦٤ـ	٠,١١٥٧*	٠,٢١٢٣**
٣٧	٠,٠٨٠٨	٠,٠٤٨٨ـ	٠,١٠٠٧*	٠,٠١١٠ـ	٠,١٠١٢*	٠,٢١٠١**
٣٨	٠,١٠٢٣ـ*	٠,٠٦٤٢ـ	٠,٠٨٧٠ـ	٠,٠١٩٧ـ	٠,٠٨١٤ـ	٠,٢٠٨٤ـ**
٣٩	٠,١١٤٩*	٠,٠٢٣٩	٠,٠٣٨٦	٠,٠٨٥٣	٠,٠٧٨٧	٠,١٩٣٥**
٤٠	٠,٠٥٦٧	٠,٠٤٣٢	٠,٠٥٨٢	٠,٠٨٩٣	٠,٠٩١٢	٠,١٣٧٧**
٤١	٠,١٦٤٢**	٠,٠٢٢٣	٠,٠٥٢٨	٠,١٤٧٤**	٠,٠٩٥٢	٠,١٨٨٣**
٤٢	٠,٠١٥٠	٠,٠٤٤٧ـ	٠,٠٥٦٥	٠,٠٠١٩	٠,١٠٢٢*	٠,٠٩٧٢*
٤٣	٠,٠٢١٠	٠,٠٢٩٢ـ	٠,٠٨٣٠	٠,٠٠١٣	٠,٠٩٥٦*	٠,٢٠١٤**
٤٤	٠,٠٣٥٠	٠,٠٥٠١	٠,١٠٣١*	٠,٠٠١١	٠,١٠٣٩*	٠,١٨٩٣**
٤٥	٠,١٠٣٤*	٠,٠٣٣٧	٠,٠٩٧٠*	٠,٠٧٩٢	٠,١١٥٧*	٠,٢٣٢٤**
٤٦	٠,٠٤٣٠	٠,١٠١٩*	٠,٠٥٦١	٠,٠٩٦٤	٠,١١٢٦*	٠,١٤٠٦**
٤٧	٠,٠٤٦٧	٠,٠٠٥٨	٠,٠٣٠٩	٠,٠٨٣٨	٠,٠٧٨٥	٠,١٤٤٦**
٤٨	٠,٠٥٥٨	٠,٠٦٨٧ـ	٠,٠٤٤٥	٠,٠٠٦٩ـ	٠,١٠٥٥*	٠,١٤٩٦**
٤٩	٠,٤١٩٥**	٠,٠٦٨٢	٠,٠٩٨١*	٠,٠١٤٠	٠,٠٧٨٥	٠,٠٨٤٥

* دال عن مستوى ٠,٠٥ .

** دال عن مستوى ٠,٠١ .

جدول معامل الارتباط لبعض المتغيرات (أ).

	٣٥	٣٦	٣٧	٣٨	٣٩
٦٦	٠,٠٦٨٢	٠,٠٨٠٦	٠,٠٨٠٨	*٠,١٠٢٣-	*٠,١١٤٩
١٩	٠,٠٢٣٣-	٠,٠٨١٣-	٠,٠٤٨٨-	٠,٠٦٤٢-	٠,٠٢٣٩
٢٠	*٠,١٠٧٤	*٠,١٠٥٥	*٠,١٠٠٧	٠,٠٨٧٠-	٠,٠٣٨٦
٢١	٠,٠١٨١	٠,٠٤٦٤-	٠,٠١١٠-	٠,٠١٩٧-	٠,٠٩٥٣
٢٢	*٠,١٠٥٣	*٠,١١٥٧	*٠,١٠١٢	٠,٠٨١٤-	٠,٠٧٨٧
٣٤	**٠,١٦٠٣	**٠,٢١٢٣	**٠,٢١٠١	**٠,٢٠٨٤-	**٠,١٩٣٥
٣٥	١,٠٠٠٠	**٠,٥٥٢٧	**٠,٢١٠٨	**٠,٣٢٤٧-	**٠,٢٣٩٥
٣٦	٠,٥٥٢٧	١,٠٠٠٠	**٠,٢٥١٦	**٠,٣٤٧٨-	**٠,٢٣٧٢
٣٧	**٠,٢١٠٨	**٠,٢٥١٩	١,٠٠٠٠	**٠,٢٩٧٨-	**٠,٢١٩١
٣٨	**٠,٣٢٤٧-	**٠,٣٤٧٨-	**٠,٢٩٧٨-	١,٠٠٠٠	٠,٧٠٠٦-
٣٩	**٠,٢٣٩٥	**٠,٢٣٧٢	**٠,٣٢٩١	**٠,٧٠٠٦-	١,٠٠٠٠
٤٠	**٠,٢٢٣٣	**٠,٢٢٤١	**٠,١٩٨٢	**٠,٦٨٠٧-	**٠,٥٩٥٠
٤١	**٠,٣١١٧	**٠,٢٩٨٦	**٠,٣١٧٠	**٠,٧٢٨٢-	**٠,٧٩٤١
٤٢	**٠,٢٨٦٣	**٠,٢١٧٨	**٠,١٥٠٥	**٠,٤١١٣-	**٠,٤٦٤٦
٤٣	**٠,٣٠٥١	**٠,٢٩٩٤	**٠,٢٤٥٨	**٠,٦٩٤٩-	**٠,٦٠٦٤
٤٤	**٠,٢١٩٩	**٠,٢٥٢٧	**٠,٢٢٠٧	**٠,٦٢٨٢-	**٠,٤٩٤٥
٤٥	**٠,٢٢٤٦	**٠,٠٣٠٨١	**٠,٢٩٤٨	**٠,٩٠٣٢-	**٠,٦٥٣٤
٤٦	**٠,٢٢٤٩	**٠,٢١٧٧	**٠,٣٠٧٢	**٠,٦٣٨٥-	**٠,٦٩٥٩
٤٧	**٠,١٤٠٦	**٠,١٣٣٨	**٠,١٤٧٥	**٠,٤٣٥١-	**٠,٥٨٣٨
٤٨	**٠,٢١٠١	**٠,٢٤٨٠	**٠,٢٤٤٨	**٠,٥٦٤٣-	**٠,٤١٦٠
٤٩	٠,٠٧٨٤	**٠,١٤٨٢	**٠,١٩٩٨	**٠,١٤٨٦-	٠,٠٩٥٣

* دال عن مستوى ٠,٠٥ .

** دال عن مستوى ٠,٠١ .

جدول معامل الارتباط لبعض المتغيرات (ب) .

	٤٠	٤١	٤٢	٤٣	٤٤
٦٦	٠,٠٥٦٧	٠,١٦٤٢**	٠,٠١٥٠	٠,٠٢١٠	٠,٠٣٥٠
١٩	٠,٠٤٣٢	٠,٠٢٢٣	٠,٠٤٤٧-	٠,٠٢٩٢-	٠,٠٥٠١
٢٠	٠,٠٥٨٢	٠,٠٥٢٨	٠,٠٦٥٦	٠,٠٨٣٠	٠,٠١٠٣١*
٢١	٠,٠٨٩٣	٠,١٤٧٤**	٠,٠٠١٩	٠,٠٠١٣	٠,٠٠١١
٢٢	٠,٠٩١٢	٠,٠٩٥٢	٠,١٠٢٢*	٠,٠٩٥٦*	٠,١٠٣٩*
٣٤	٠,١٣٧٧**	٠,١٨٨٣**	٠,٠٩٧٢*	٠,٢٠١٤**	٠,١٨٩٣**
٣٥	٠,٢٢٣٣**	٠,٣١١٧**	٠,٢٨٦٣**	٠,٣٠٥١**	٠,٢١٩٩**
٣٦	٠,٢٢٤١**	٠,٢٩٨٦**	٠,٢١٧٨**	٠,٢٩٩٤**	٠,٢٥٢٧**
٣٧	٠,١٩٨٢**	٠,٣١٧٠**	٠,١٥٠٥**	٠,١٤٥٨**	٠,٢٢٠٧**
٣٨	٠,٦٨٠٧-**	٠,٧٢٨٢-**	٠,٤١١٣-**	٠,٦٩٤٩-**	٠,٦٢٨٢-**
٣٩	٠,٥٩٥٠**	٠,٧٩٤١**	٠,٤٦٤٦**	٠,٦٠٦٤**	٠,٤٩٤٥**
٤٠	١,٠٠٠٠	٠,٦٨٣٤**	٠,٤٤٤٦**	٠,٦٠٤١**	٠,٦٤٤٥**
٤١	٠,٦٨٣٤**	١,٠٠٠٠	٠,٣٦٣٣**	٠,٥٩٦٨**	٠,٥٦٣٠**
٤٢	٠,٤٤٤٦**	٠,٣٦٣٣**	١,٠٠٠٠	٠,٥٣٦٦**	٠,٤٢٥٩**
٤٣	٠,٦٠٤١**	٠,٥٩٦٨**	٠,٥٣٦٦**	١,٠٠٠٠	٠,٦٥٣٧**
٤٤	٠,٦٤٤٥**	٠,٥٦٣٠**	٠,٤٢٥٩**	٠,٦٥٣٧**	١,٠٠٠٠
٤٥	٠,٦٩٥٣**	٠,٧٠١٦**	٠,٣٩٧٩**	٠,٧٠١٦**	٠,٦٢٠٢
٤٦	٠,٥٠٣٠**	٠,٥٥٦٥**	٠,٤٣٣٨**	٠,٤٩٦٤**	٠,٦٧٩٧**
٤٧	٠,٦٥٢٦**	٠,٤٥٣٦**	٠,٣٨٠٦**	٠,٤٦٠٦**	٠,٥٧٢٣**
٤٨	٠,٥٠٠٦**	٠,٥٤٠٨**	٠,٤٠٥٠**	٠,٤٥٢١**	٠,٥٩١٦**
٤٩	٠,٠٩٠٠	٠,١٨٦٠**	٠,٠١٥٤-	٠,٠٦١٠	٠,١٤٧٢**

* دال عن مستوى ٠,٠٥ .

** دال عن مستوى ٠,٠١ .

(تابع) جدول معامل الارتباط لبعض المتغيرات (ب).

	٤٥	٤٦	٤٧	٤٨	٤٩
٦٦	*٠,١٠٣٤	٠,٠٤٣٠	٠,٠٤٦٧	٠,٠٥٥٨	**٠,٤١٩٥
١٩	٠,٠٣٣٧	*٠,١٠١٩	٠,٠٠٥٨	٠,٠٦٨٧-	٠,٠٦٨٢
٢٠	*٠,٠٩٧٠	٠,٠٦٥١	٠,٠٣٠٩	٠,٠٤٤٥	*٠,٠٩٨١
٢١	٠,٠٧٩٢	٠,٠٩٦٤	٠,٠٨٣٨	٠,٠٠٦٩-	٠,١٤٠
٢٢	*٠,١١٥٧	*٠,١١٢٦	٠,٠٧٨٥	*٠,١٠٥٥	٠,٠٧٨٥
٣٤	**٠,٢٣٢٤	**٠,١٤٠٦	**٠,١٤٤٦	**٠,١٤٩٦	٠,٠٨٤٥
٣٥	**٠,٢٢٤٦	**٠,٢٢٤٩	**٠,١٤٠٦	**٠,٢١٠١	٠,٠٧٨٤
٣٦	**٠,٣٠٨١	**٠,٢١٧٧	**٠,١٣٣٨	**٠,٢٤٨٠	**٠,١٤٨٢
٣٧	**٠,٢٩٤٨	**٠,٣٠٧٢	**٠,١٤٧٥	**٠,٢٤٤٨	**٠,١٩٩٨
٣٨	**٠,٩٠٣٢-	**٠,٦٣٨٥-	**٠,٤٣٥١-	**٠,٥٦٤٣-	**٠,١٤٨٦-
٣٩	**٠,٦٥٣٤	**٠,٦٩٥٩	**٠,٥٨٣٨	**٠,٤١٦٠	٠,٠٩٥٣
٤٠	**٠,٦٩٥٣	**٠,٥٠٣٠	**٠,٦٥٢٦	**٠,٥٠٠٦	٠,٠٩٠٠
٤١	**٠,٧٠١٦	**٠,٥٥٦٥	**٠,٤٥٣٦	**٠,٥٤٠٨	**٠,١٨٦٠
٤٢	**٠,٣٩٧٩	**٠,٤٣٣٨	**٠,٣٨٠٦	**٠,٤٠٥٠	٠,٠١٥٤-
٤٣	**٠,٧٠١٦	**٠,٤٩٦٤	**٠,٤٦٠٦	**٠,٤٥٢١	٠,٠٦١٠
٤٤	**٠,٦٢٠٢	**٠,٦٧٩٧	**٠,٥٧٢٣	**٠,٥٩١٦	**٠,١٤٧٢
٤٥	١,٠٠٠٠	**٠,٦٠٨٤	**٠,٤١٨٤	**٠,٥٥٥٥	*٠,١٠٣٢
٤٦	**٠,٦٠٨٤	١,٠٠٠٠	**٠,٤٦١٦	**٠,٥٢٢٢	٠,٠٨٠٨
٤٧	**٠,٤١٨٤	**٠,٤٦١٦	١,٠٠٠٠	**٠,٣٤٣٠	٠,٠٧٨٩
٤٨	**٠,٥٥٥٥	**٠,٥٢٢٢	**٠,٣٤٣٠	١,٠٠٠٠	*٠,١٠٣٥
٤٩	٠,١٠٣٢	٠,٠٨٠٨	٠,٠٧٨٩	٠,١٠٣٥	١,٠٠٠٠

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة الملك سعود
مركز الدراسات الجامعية للبنات
كلية الآداب
قسم الدراسات الاجتماعية

إخواتي الطالبات:

تجدون برفقه صحيفة استبانة بغرض جمع بيانات عن أهم المتغيرات الاجتماعية التي تؤثر على التحصيل الدراسي لطالبات جامعة الملك سعود.

آمل تعبئتها، علمًا بأن جميع البيانات سوف تكون سرية، وتستخدم لأغراض البحث العلمي.

مع أطيب تحيات الباحثة

د. حكمت العرابي

صحيفة استبانة

١ ـ الرقم الجامعي للطالبة: ....

٢ ـ الكليـة: ....

٣ ـ التخصص: ....

٤ ـ السنة الدراسية: ثانية ( ) ثالثة ( )

٥ ـ العمر:

- أقل من ٢٠ سنة .... ( )
- من ٢١ ـ ٢٥ سنة .... ( )
- من ٢٦ ـ ٣٠ سنة .... ( )
- أكثر من ٣٠ سنة .... ( )

٦ ـ الحالة الاجتماعية:

- لم تتزوج أبدًا .... ( )
- متزوجة .... ( )
- مطلقة .... ( )
- أرملة .... ( )

٧ ـ إذا كنت حاليًّا متزوجة أو سبق لك الزواج، ما هو عدد الأولاد؟
ـ لا يوجد أولاد .... ( )
ـ أقل من ثلاثة أولاد .... ( )
ـ من ٣ إلى ٦ أولاد .... ( )
ـ أكثر من ٦ أولاد .... ( )
٨ ـ محل الإقامة:
ـ مع الوالدين .... ( )
ـ مع أحد الوالدين .... ( )
ـ مع الأقارب غير الوالدين .... ( )
ـ بمنزل الزوجية .... ( )
ـ بالمدينة الجامعية .... ( )
ـ أخرى تذكر .... ( )
٩ ـ وظيفة الوالد: ....
١٠ـ وظيفة الوالدة: ....
١١ـ وظيفة الزوج: ....
١٢ـ دخل الأسرة الشهري:
ـ أقل من ٤٠٠٠ ريال .... ( )
ـ من ٤٠٠٠ ـ ٧٠٠٠ ريال .... ( )
ـ من ٧٠٠١ ـ ١٠٠٠٠ ريال .... ( )
ـ أكثر من ١٠٠٠٠ ريال .... ( )
١٣ـ المستوى التعليمي للوالد:
ـ لا يعرف القراءة والكتابة .... ( )
ـ يعرف القراءة والكتابة .... ( )
ـ تعليم متوسط .... ( )
ـ تعليم ثانوي .... ( )
ـ تعليم جامعي .... ( )
ـ دراسات عليا .... ( )
١٤ـ المستوى التعليمي للوالدة:
ـ لا تعرف القراءة والكتابة .... ( )
ـ تعرف القراءة والكتابة .... ( )

- تعليم متوسط .... (   )
- تعليم ثانوي .... (   )
- تعليم جامعي .... (   )
- دراسات عليا .... (   )

١٥- المستوى التعليمي للزوج:

- تعليم متوسط .... (   )
- تعليم ثانوي .... (   )
- تعليم جامعي .... (   )
- دراسات عليا .... (   )

١٦- عمر الوالد:

- أقل من ٤٠ عامًا .... (   )
- من ٤١ إلى ٥٠ عامًا .... (   )
- من ٥١ إلى ٦٠ عامًا .... (   )
- أكثر من ٦٠ عامًا .... (   )

١٧- عمر الوالدة:

- أقل من ٤٠ عامًا .... (   )
- من ٤١ إلى ٥٠ عامًا .... (   )
- من ٥١ إلى ٦٠ عامًا .... (   )
- أكثر من ٦٠ عامًا .... (   )

١٨- عمر الزوج:

- أقل من ٤٠ عامًا .... (   )
- من ٤١ إلى ٥٠ عامًا .... (   )
- من ٥٠ إلى ٦٠ عامًا .... (   )
- أكثر من ٦٠ عامًا .... (   )

١٩- عدد زوجات الوالد:

- زوجة (   ) - زوجتان (   ) - ثلاث زوجات (   ) - أربع زوجات (   )

٢٠- عدد مطلقات الوالد:

- مطلقة واحدة (   ) - طليقتان (   ) - ثلاث طليقات أو أكثر (   )

٢١- عدد الإخوة الأشقاء:

- لا يوجد (   ) - أقل من ٣ (   ) - أكثر من ٣ (   )

٢٢- عدد الإخوة غير الأشقاء :
- لا يوجد ( ) - أقل من ٣ ( ) - أكثر من ٣ ( )
٢٣- عدد الأخوات الشقيقات :
- لا يوجد ( ) - أقل من ٣ ( ) - أكثر من ٣ ( )
٢٤- عدد الأخوات غير الشقيقات :
- لا يوجد ( ) - أقل من ٣ ( ) - أكثر من ٣ ( )
٢٥- إذا كنت متزوجة فهل لزوجك زوجات أخرى؟
- نعم ( ) لا ( )
٢٦- إذا كان الجواب على السؤال السابق (نعم)؟ كم عدد هؤلاء الزوجات؟
( )
٢٧- هل هناك أطفال من زوجات زوجك الأخريات؟
- نعم ( ) لا ( )
٢٨- إذا كان الجواب على السؤال السابق (نعم) كم عدد هؤلاء الأطفال؟
( ) طفل
٢٩- هل حدث أي شجار حاد بين والديك خلال الشهور الستة السابقة؟
- نعم ( ) لا ( )
٣٠- إذا كان الجواب للسؤال السابق (نعم)، هل أدى الشجار إلى :
- انفصال الوالدين ( ) نعم ( ) لا
- الطلاق ( ) نعم ( ) لا
- انفصال الأولاد عن أحد الوالدين ( ) نعم ( ) لا
٣١- هل حدث أي شجار حاد بينك وبين زوجك خلال الشهور الستة الماضية؟
- نعم ( ) لا ( )
٣٢- إذا كان الجواب على السؤال السابق (نعم)، هل أدى هذا الشجار إلى :
- الانفصال نعم ( ) لا ( )
- الطلاق نعم ( ) لا ( )
٣٣- هل لك غرفة دراسة خاصة بالمنزل؟
- نعم ( ) لا ( )
٣٤- هل تجدين صعوبة للخروج من المنزل لحضور المحاضرات؟
- دائمًا ( ) - أحيانًا ( ) - أبدًا ( )
٣٥- هل تجدين صعوبة للخروج من المنزل للذهاب للمكتبة؟

- دائمًا ( ) - أحيانًا ( ) - أبدًا ( )

٣٦ـ هل تعتقدين أن أسرتك تتمتع باستقرار كبير يشجع على التحصيل العلمي؟

- لحد كبير جدا ( )
- لحد كبير ( )
- لحد ما ( )
- لا ( )

٣٧ـ هل تجدين صعوبة في التركيز على المذاكرة بالمنزل؟

- نعم ( )
- لا ( )

● إذا كان الجواب على السؤال السابق (نعم) فما هي أهم الأسباب؟

الأسباب	مهم جدًا	مهم	قليل الأهمية	غير مهم	لا ينطبق
- المشاجرات العائلية المستمرة					
- كثرة عدد الأطفال					
- سوء التفاهم مع باقي أفراد الأسرة					
- ضعف المستوى المعيشي للأسرة					
- الواجبات المنزلية الكثيرة					
- كثرة عدد أفراد الأسرة					
- عدم وجود المناخ الملائم للمذاكرة					
- العلاقات الأبوية غير المرضية					
- اختلافات الزوجات					
- نظرة الأسرة لتعليم الطالبة					

المـراجـــــع

[١] Boocock, Sarane. *An Introduction to the Sociology of Learning*. Boston: Houghton Miffin, 1972.

[٢] Clark Smith, L. "Effect of Early Father Absence on Scholastic Aptitude." *Harvard Educational Review*, (1964), 3-21.

[٣] Rosen and R.D. Andrade. "The Psycho-Social Origin of Achievement Motivation." *Sociomerty*, 22 (1959), 185-217.

[٤] Hyman, H. "The Value Systems of Different Classes: A Social Psychological Contribution to the Analysis of Stratification," in Bendix and Lipset, eds., *Class Structure and Power*. Glencoe, Ill.: The Free Press, 1953, pp. 426-42.

[٥] Rosen, B.C. "Need Achievement; A Psychological Dimension of Social Stratification." *American Sociological Review*, 21 (1956), 203-11.

[٦] Kohn, M.L. "Social Class and Parent Child Relationship: An Interpretation." *American Journal of Sociology*, 68 (1963), 471-80.

[٧] Elder, G.M. "Family Structure and Educational Attainment." *American Sociological Review*, 30 (1965), 81-96.

[٨] الألـوس، الصائب أحمد. «أساليب التربية المدرسية في تنمية التفكير الابتكاري.» *رسالة الخليج العربي*، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ع ١٥ (١٤٠٥هـ)، ص ص٧١-٨٩.

[٩] خوج، محمد عبدالله. «نمذجة العلاقات السببية بين التحصيل الدراسي ومفهوم الذات، والمساعدة العـائلية وتقبـل الأقـران في البيئة السعودية.» *رسالة الخليج العربي*، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ع ١٥ (١٤٠٥هـ)، ص ص٣٥-٧٠.

[١٠] Coleman, James. *Equality of Educational Opportunity*. U.S. Department of Health, Education and Welfare, Office of Education, Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1966.

[١١] Sewell, W.M., and Shah. "Social Class, Parental Encouragement and Educational Aspirations." *The American Journal of Sociology*, 3, No. 22 (1986), 559-72.

[١٢] Nam, C.B. *Sociology of Education*. London: Free Press, 1969.

[١٣] Sugarman, B.N. "Social Class and Values as Related to Achievement and Conduct." *American Sociological Review*, 14 (1966), 287-301.

[١٤] شنن، نادرة. «تعليم المرأة في سوريا.» رسالة ماجستير غير منشورة، دمشق، جامعة دمشق، ١٩٥٥م، ص ص٥٥-٨٠.

[١٥] Kelemer Pringle, M.L. *Deprivation and Education.* London: Longman, 1972.

[١٦] Wilson, K. "The Educational Attainment Process." *American Journal of Sociology*, 812 (1975), 343-50.

[١٧] Parvie, Ronald and Neville Bufle. *Studies in Child Development.* London: Longman.

The Relationship between Some Family Variables and the Academic Achievement of the Saudi Female University Student: A Field Study

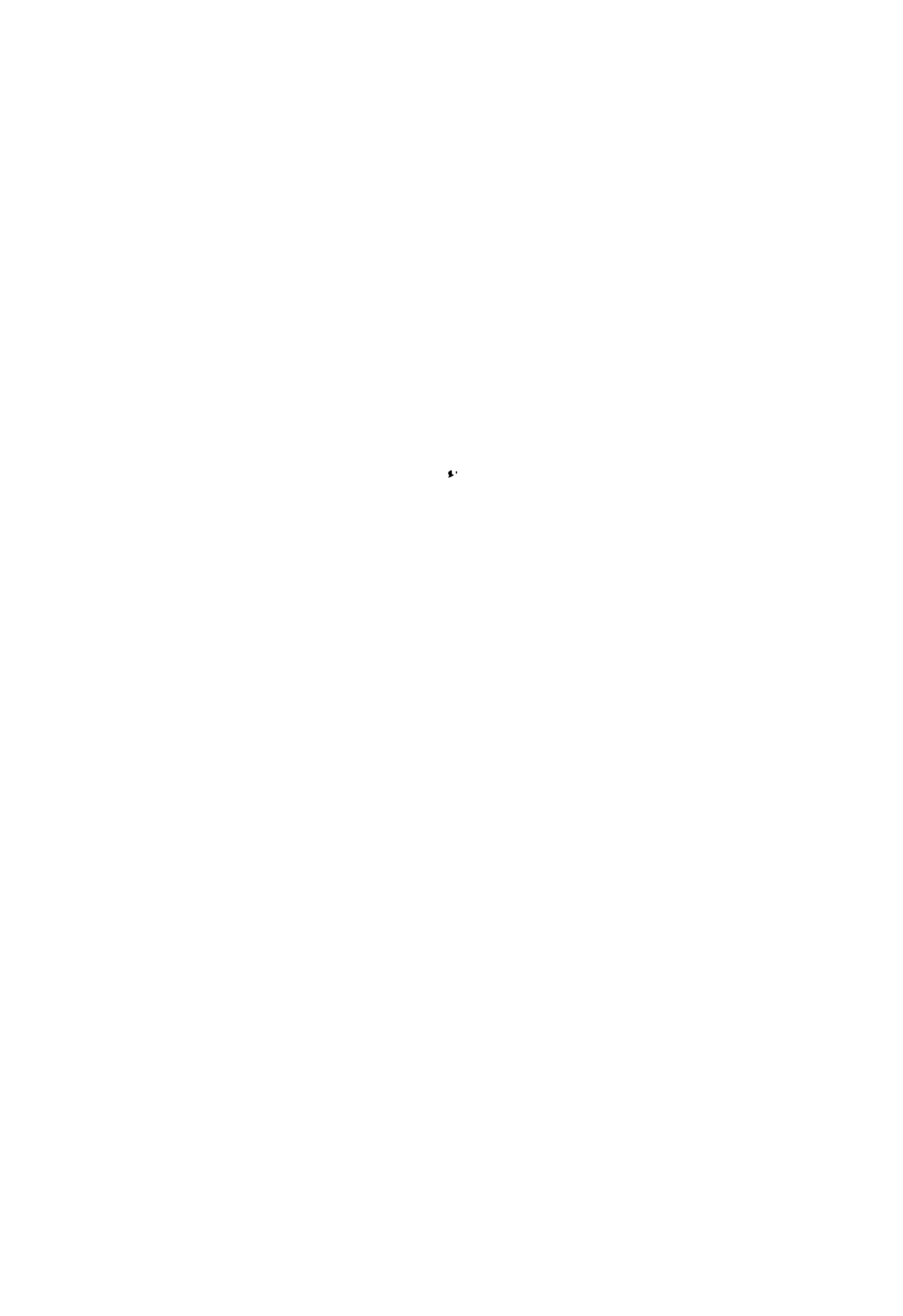
Hekmat M. Al-Orabi
Associate Professor, Department of Sociology,
College of Arts, King Saud University,
Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. This research aims mainly at investigating the relationship between some family variables and the academic achievement of the Saudi female university student. The family variables included the socio-economic status of the family, family life-style and the types of interactions within the family.

The present study views the relationship between family variables and academic achievement from a different perspective, for it assumes the presence of some intermediate variables that give functional value to the independent variables investigated in the study. Also, the present study is important in view of the fact that it can be utilized in educational planning for Saudi females.

The study group consisted of 500 female students enrolled in the second and third levels in the University Center for Female Students. A questionnaire was designed and implemented to answer the research questions posed in the study.

The study concludes that there are some intermediate variables that are responsible for the translation of the effect of the independent family variables into final positive or negative factors in academic achievement.



J. King Saud Univ., Vol. 7, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (1), pp. 1-162 Ar., Riyadh (A.H. 1415/1995).

Contents

Arabic Section


KING SAUD UNIVERSITY PRESS

J. King Saud Univ., Vol. 7, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (1), pp. 1-162 Ar., Riyadh (A.H. 1415/1995).

Journal of
King Saud University
Volume 7

Educational Sciences & Islamic Studies (1)

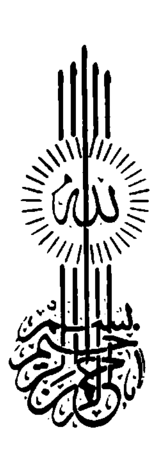
A.H. 1415

(1995)



University Libraries, King Saud University

P.O. Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia



Guidelines for Authors

The Journal of King Saud University

This periodical is a publication of the University Libraries – King Saud University. Its purpose is to provide an opportunity for scholars to publish their scholarly works based on research. The Editorial Board, through Division Editorial Boards, will consider manuscripts from all fields of knowledge. Manuscripts submitted in either Arabic or English. And, if accepted for publication, may not be published elsewhere without the express permission of the Editor-in-Chief.

The following is the manuscript type classification used by the editorial board:

1). **Article:**
An account of an author's work in a particular field. It should contribute new knowledge to the field in which the research was conducted.

2) **Review Article:**
A critical synthesis of the current literature in a particular field, or a synthesis of the literature in a particular field during an explicit period of time.

3) **Brief Article:**
A short article (note) having the same characteristics as an article.

4) **Forum:**
Letters to the Editor,
Comments and responses,
Preliminary results or findings, and
Miscellany.

5) **Book Reviews**

General Instructions

1. **Submission of Manuscripts:**
A typewritten original manuscript (one side only) using A4 size paper, double spaced, along with two copies is required. All pages, including tables and other illustrations, are to be numbered consecutively. Tables, other illustrations, and references should be presented on separate sheets with their proper text position indicated.

2. **Abstracts:**
Manuscripts for articles, review articles, and brief articles require that both Arabic and English abstracts, using not more than 200 words in each version, be submitted with the manuscript.

3. **Tables and other illustrations:**
Tables, figures, charts, graphs and plates should be planned to fit the Journal's page size (12.5 cm × 18 cm). Line drawings are to be presented on high quality tracing paper using black India ink. Copies are not permitted for use as originals. Line quality is required to be uniform, distinct, and in proportion to the illustration. Photographs may be submitted on glossy print paper in either black and white, or color.

4. **Abbreviations:**
The names of periodicals should be abbreviated in accordance with *The World List of Scientific Periodicals* where appropriate, abbreviations rather than words are to be used, e.g., cm, mm, m, km, cc, ml, g, mg, kg, min, %, Fig. etc.

5. **References:**
In general, reference citations in the text are to be identified sequentially. Under the "References" heading at the end of the manuscript all references are to be presented sequentially in MLA entry form.

a) Periodical citations in the text are to be enclosed in on-line brackets, e.g., [7]. *Periodical references* are to be presented in the following form: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, the title of the article (in quotation marks), title of the periodical (underlined), volume, number, year of publication (in parenthesis), and pages.
Example:
[7] Hicks, Granville. "Literary Horizons: Gestations of a Bain Child." Saturday Review, 45, No. 62 (1962), 2–23.

b) Book citations in the text are to be enclosed in on-line brackets including the page (s), e.g., [8, p. 16]. *Book references* are to include the following: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, title of the book (underlined), place of publication, publisher, and year of publication.
Example:
[8] Daiches, David. Critical Approaches to Literature. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1956.

When a citation in the text is used to refer to a previously cited reference, use the same reference number and include the appropriate page number(s) in on-line brackets.

It is not permissible to use any Latin terms as: op. cit., loc. cit., ibid., in the style described above.

6. **Content Note:**
A content note is a note from the author to the reader providing clarifying information.

A content note is indicated in the text by using a half-space superscript number (e.g., ... books[3] are ...). Content notes are to be sequentially numbered throughout the text. A reference may be cited in a content note by use of a reference number (in on-line brackets [ ]) in the same way they are to be used in the text. If a reference citation in the text follows a content note citation, and if the said content note has a reference citation contained within it, then the text reference citation number used in the text follows the reference number used in the content note.

Content notes are to be presented on separate sheets. They will be printed below a solid line which separates the content notes from the text. Use the same half-space superscript number assigned the content note(s) in the text to precede the content note itself.

7. The manuscripts and Forum items submitted to the Journal for publication contain the author's conclusions and opinions and, if published, do not constitute a conclusion or opinion of the Editorial Board.

8. **Reprints:**
Authors will be provided fifty (50) reprints without charge.

9. **Correspondence:**
Address correspondence to: appropriate Division Editor as follows:
The Journal of King Saud University
(Educational Sciences)
P. O. Box 2458, Riyadh 11451
Kingdom of Saudi Arabia

10. **Frequency:** Biannual.

11. **Price per issue:** SR 10.
$5 (including postage)

12. **Subscription and Exchange:** University Libraries, King Saud University, P.O.Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia.

J. King Saud Univ., Vol. 7, Educ. Sci. & Islamic Stud. (1), pp. 1-162 Ar., Riyadh (A.H. 1415-1995)

ISSN 1018 - 3620



Journal of
King Saud University

Volume 7

Educational Sciences & Islamic Studies (1)

A.H. 1415 (1995)



King Saud University

University Libraries

مجلة جامعة الملك سعود، م ٧، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص١٦٣-٤٠٠ بالعربية، الرياض (١٤١٥هـ/١٩٩٥م).

ردمد: ٣٦٢٠-١٠١٨



مجلة جامعة الملك سعود

المجلد السابع

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)

١٤١٥هـ (١٩٩٥م)



جامعة الملك سعود
عمادة شؤون المكتبات

قواعد النشر

مجلة جامعة الملك سعود

مجلة جامعة الملك سعود دورية تنشرها عمادة شؤون المكتبات بجامعة الملك سعود، وهي تهدف إلى إتاحة الفرصة للباحثين لنشر نتائج أبحاثهم. تنظر هيئة التحرير - من خلال هيئات التحرير الفرعية - في نشر مواد في جميع فروع المعرفة. تقدم البحوث الأصلية - التي لم يسبق نشرها - بالإنجليزية أو بالعربية، وفي حالة القبول يجب ألا تنشر المادة في أي دورية أخرى دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.

تنقسم المواد التي تقبلها المجلة للنشر إلى الأنواع الآتية:

١- **بحث**: ويشتمل على عمل المؤلف في مجال تخصصه، ويجب أن يحتوي على إضافة للمعرفة في مجاله.

٢- **مقالة استعراضية**: وتشتمل على عرض نقدي لبحوث سبق إجراؤها في مجال معين أو أجريت في خلال فترة زمنية محددة.

٣- **بحث مختصر**

٤- **المنبر (منتدى)**: - خطابات إلى المحرر. - ملاحظات وردود. - نتائج أولية.

٥ - **نقد الكتب**

تعليمات عامة

١ - **تقديم المواد**: يقدم الأصل مطبوعا على الآلة الكاتبة - ومعه نسختان - على مسافتين وعلى وجه واحد من ورق مقاس A4 (٢١×٢٩,٧ سم)، ويجب أن ترقم الصفحات ترقيما متسلسلا بما في ذلك الجداول والأشكال. تقدم الجداول والصور واللوحات وقائمة المراجع على صفحات مستقلة مع تحديد أماكن ظهورها في المتن.

٢ - **الملخصات**: يرفق ملخصان بالعربية والإنجليزية للبحوث والمقالات الاستعراضية والبحوث المختصرة على ألا يزيد عدد كلمات كل منهما على ٢٠٠ كلمة.

٣ - **الجداول والمواد التوضيحية**: يجب أن تكون الجداول والرسومات واللوحات مناسبة لمساحة الصف في صفحة المجلة (١٢,٥×١٨ سم)، ويتم إعداد الأشكال بالحبر الصيني الأسود على ورق كلك، ولا تقبل صور الأشكال عوضا عن الأصول. كما يجب أن تكون الخطوط واضحة ومحددة ومنتظمة في كثافة الحبر ويتناسب سمكها مع حجم الرسم، ويراعى أن تكون الصور الظلية - الملونة أو غير الملونة - مطبوعة على ورق لماع.

٤ - **الاختصارات**: يجب استخدام اختصارات عناوين الدوريات العلمية كما هو وارد في The World List of Scientific Periodicals. تستخدم الاختصارات المقننة دوليا بدلا من كتابة الكلمات كاملة مثل: سم، مم، م، كم، سم^2، مل، مجم، كجم، ق، ٪، . . . إلخ.

٥ - **المراجع**: بصفة عامة يشار إلى المراجع بداخل المتن بالأرقام حسب أولوية ذكرها. تقدم المراجع جميعها تحت عنوان المراجع في نهاية المادة بالطريقة المتبعة في أسلوب "MLA":

ا) يشار إلى الدوريات في المتن بأرقام داخل أقواس مربعة على مستوى السطر. أما في قائمة المراجع فيبدأ المرجع بذكر رقمه داخل قوسين مربعين فاسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان البحث (بين علامتي تنصيص) فاسم الدورية (تحته خط) فرقم المجلد، فرقم العدد فسنة النشر (بين قوسين) ثم أرقام الصفحات.

مثال: رزق، إبراهيم أحمد. «مصادر وأنماط الاتصال المعرفي الزراعي لزراع منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية.» *مجلة كلية الزراعة، جامعة الملك سعود*، م٩، ع٢ (١٩٨٧م)، ٦٣ - ٧٧.

ب) يشار إلى الكتب في المتن داخل قوسين مربعين مع ذكر الصفحات، مثال ذلك [٨، ص١٦].

أما في قائمة المراجع فيكتب رقم المرجع داخل قوسين مربعين متبوعا باسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان الكتاب (تحته خط) فمكان النشر ثم الناشر فسنة النشر.

مثال: الخالدي، محمود عبدالحميد. *قواعد نظام الحكم في الإسلام*. الكويت: دار البحوث العلمية، ١٩٨٠م.

عندما ترد في المتن إشارة إلى مرجع سبق ذكره يستخدم رقم المرجع السابق ذكره (نفسه) مع ذكر أرقام الصفحات المعنية بين قوسين مربعين على مستوى السطر.

يجب مراعاة عدم استخدام الاختصارات مثل: المرجع نفسه، المرجع السابق. . . إلخ.

٦ - **الحواشي**: تستخدم لتزويد القارىء بمعلومات توضيحية. يشار إلى التعليق في المتن بأرقام مرتفعة عن السطر بدون أقواس. ترقم التعليقات متسلسلة داخل المتن ويمكن الإشارة إلى مرجع داخل الحاشية - في حالة الضرورة - عن طريق استخدام رقم المرجع بين قوسين مربعين بنفس طريقة استخدامها في المتن.

تقدم التعليقات على صفحات مستقلة علما بأنها ستطبع أسفل الصفحات المعنية ويفصلها عن المتن خط.

٧ - تعبر المواد المقدمة للنشر بالمجلة عن آراء ونتائج مؤلفيها فقط.

٨ - **المستلات**: يمنح المؤلف خمسين (٥٠) مستلة مجانية.

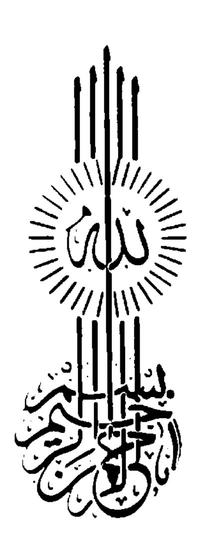
٩ - **المراسلات**: توجه جميع المراسلات إلى :

مجلة جامعة الملك سعود (العلوم التربوية)
ص. ب ٢٤٥٨ - الرياض ١١٤٥١
المملكة العربية السعودية

١٠- **عدد مرات الصدور**: نصف سنوية.

١١- **سعر النسخة الواحدة**: ١٠ ريالات سعودية، ٥ دولارات أمريكية (بما في ذلك البريد).

١٢- **الاشتراك والتبادل**: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ص. ب ٢٢٤٨٠ الرياض ١١٤٩٥، المملكة العربية السعودية.



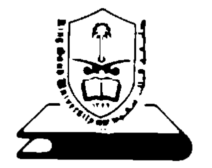
مجلة جامعة الملك سعود، م ٧، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص١٦٣-٤٠٠ بالعربية، الرياض (١٤١٥هـ/١٩٩٥م).

مجلة جامعة الملك سعود

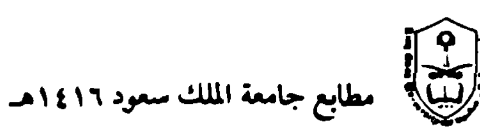
المجلد السابع

العلوم التربوية والدراسات الاسلامية (٢)

١٤١٥هـ
(١٩٩٥م)



عمادة شؤون المكتبات - جامعة الملك سعود
ص ب ٢٢٤٨٠ الرياض ١١٤٩٥ - المملكة العربية السعودية



مطابع جامعة الملك سعود ١٤١٦هـ

مجلة جامعة الملك سعود، م ٧، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص١٦٣-٤٠٠ بالعربية، الرياض (١٤١٥هـ/١٩٩٥م).

المحتويات

صفحة

مجلة جامعة الملك سعود، م ٧، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص١٦٣-١٩٩، (١٤١٥هـ/١٩٩٥م).

طرائق وأساليب تعليم العلوم في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية والولايات المتحدة الأمريكية

صالح بن سليمان بن محمد الحديثي

أستاذ مساعد، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية،

جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على طرائق وأساليب تدريس العلوم المستخدمة في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية والولايات المتحدة الأمريكية، وذلك من خلال أداة تحوي اثنتين وعشرين طريقة تدريس صممها الباحث بناءً على اطلاعه على دراسات سابقة لتقيس مدى استخدام معلمي العلوم في البلدين لكل طريقة. وبعد التأكد من صدق الأداة وثباتها أجاب عنها ٧٩ مدرس علوم أمريكي و١٠٣ مدرس علوم سعودي وجاءت النتائج بعد تحليلها إحصائيًا كما يلي:

١ ـ هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ لصالح العينة الأمريكية في مدى استخدامهم للطرائق موضع الدراسة.

٢ ـ تطابقت استجابة العينتين في أن طريقتي المناقشة والإلقاء هما الأكثر استخدامًا في البلدين، كما وتطابقا في عدم استخدامهم لبرامج التليفزيون العلمية ولا لأسلوب تمثيل الأدوار في تدريسهم.

٣ ـ الطرائق المستخدمة يوميًا أو أسبوعيًا في السعودية هما المناقشة والإلقاء بينما يضاف لهما في أمريكا أساليب استخدام واجبات الطلاب، والاستقصاء والاستكشاف، وحل المشكلات والتجارب العملية من قِبل الطلاب والعروض العملية من قِبل المعلم والاختبارات، وتحديد الواجب.

٤ ـ جاءت أربع طرائق كمتوسطة الاستخدام في السعودية، هي: حل المشكلات، والعروض العملية، والاختبارات، والاستقصاء والاستكشاف. أما الأمريكيون فيستخدمون طريقتين على نحو متوسط وهما تقارير ومشروعات الطلاب، والاختبارات العملية.

٥ ـ هناك ست عشرة طريقة لا تستخدم إلا نادرًا أو لا تستخدم إطلاقًا من المعلمين السعوديين بينما يشابههم الأمريكيون في إحدى عشرة طريقة.

وقد انتهى البحث بتقديم مجموعة من التوصيات للقائمين على التدريس في المملكة العربية السعودية.

مقدمــة

خلال الأربعين سنة الماضية حصل تطور كمي سريع للتعليم في المملكة العربية السعودية، ومنذ إنشاء وزارة المعارف عام ١٣٧٣هـ وهي مهتمة بإعداد المعلم والرفع من مستواه علميًا ومهنيًا، حيث تدرج مستوى تأهيل وإعداد معلم المرحلة الابتدائية من مجرد الحصول على شهـادة معـاهـد المعلمين الابتدائية حتى وصل المتطلب حاليًا إلى الحصول على الشهادة الجامعية [١].

وتقوم كليات التربية بالجامعات السعودية وتلك التابعة لرئاسة تعليم البنات بإعداد المعلمين والمعلمات في مختلف التخصصات للتدريس في المرحلتين المتوسطة والثانوية، حيث تقوم بإعدادهم علميًا وتربويًا لتمكينهم من أداء رسالتهم بكفاءة وفاعلية إن شاء الله. كما أن كليات التربية وبالتعاون والتنسيق مع الجهات التعليمية الأخرى تقوم بتدريب وتأهيل غير المؤهلين تربويًا من المعلمين [١]. ويعتبر تعليم المعلم وتدريبه على أساليب وطرائق ووسائل التدريس بأنواعها ووفقًا للاتجاهات التربوية الحديثة، من ضمن أهم أهداف إنشاء كليات التربية [٢]. وغالبًا ما توصي الأبحاث الكثيرة في المؤتمرات والندوات التي تعقد بشأن المعلم أو عبر مصادر النشر المختلفة بإحداث التغييرات الضرورية في إعداد المعلم وتدريبه بهدف الرقي بمستوى المعلم وبالتالي بمستوى التعليم [٢-٤].

وتعتبر التربية العلمية من أبرز المجالات التي شملها التغير والتطوير، فقد شهدت العقود الثلاثة الماضية تطورًا ملحوظًا في كم ونوع الدراسات والبحوث المتخصصة في إعداد برامج العلوم لمراحل التعليم العام وتطويرها وتحسينها وتقويمها في أنحاء العالم بصفة عامة وفي الولايات المتحدة الأمريكية بصفة خاصة [٥]، وانتقل هذا الاهتمام بطرق مباشرة وغير مباشرة إلى تعليم العلوم في المملكة العربية السعودية حيث تم إعداد متخصصين في هذا المجـال في أمـريكـا خلال السبعينـات والثـمانينات وتولوا مهمة إعداد معلمي العلوم في مؤسسات إعداد المعلمين المختلفة في المملكة خلال العشرين سنة الماضية.

والسؤال الـذي يطرح نفســه ما مدى التغير الذي حصل في الممارسات التدريسية الفعلية لمعلمي العلوم نتيجـة تلك المحـاولات التـطويرية والاهتـمامات الكبيرة والأموال المصروفة؟ ثم ما هي طرائق تدريس العلوم المستخدمة فعليًا في داخل الصفوف الأمريكية والسعودية؟

إن هذه الدراسة تحاول الإجابة عن هذه التساؤلات من خلال دراسة طرائق التدريس المستخدمة فعلاً في الوقت الحاضر من قبل معلمي العلوم في كلتا الدولتين.

مشكلة الدراسة

على الرغم من الاهتمام الكبير وتجنيد الطاقات لتطوير التربية العلمية وتعليم العلوم في الولايات المتحدة الأمريكية (والذي بدأ بعد هبوط سبتنك Sputnik في عام ١٩٥٨م) وبعد أكثر من عشرين عامًا من هذه النقلة النوعية في تعليم العلوم المبنية على البحوث والدراسات، إلا أن كثيراً من معلمي العلوم، وحتى نهاية السبعينات وبداية الثمانينات، مازالوا يستخدمون الطرق التقليدية والتي أساسها الإلقاء والمناقشة. كما أشارت إلى ذلك دراسات عديدة منها دراسة دي روز وآخرين [٥، ص٣١] ودراسة تامير [٦، ص٤٥٧].

والآن وبعد مضي ما يزيد على عشر سنوات على تلك الدراسات وما تلاها من محاولات تطويرية ما هو واقع تدريس العلوم في أمريكا؟ وماهو واقعه في السعودية؟ وما وجه المقارنة بينهما؟ وحيث إن الباحث يشعر بأن معلمي العلوم لا يزالون يستخدمون الطرق التقليدية وبشكل كبير، على الرغم من التأكيد المستمر على استخدام الأساليب الحديثة في التدريس، فإن مشكلة الدراسة الحالية تتحدد بالتعرف على طرائق تدريس العلوم المستخدمة حاليًّا في المرحلة الثانوية في كل من أمريكا والسعودية والمقارنة بينهما.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الرئيسة التالية:

السؤال الأول: ما هي طرائق التدريس المستخدمة حاليًّا لتدريس العلوم في المرحلة الثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية؟

السؤال الثاني: ماهي طرائق التدريس المستخدمة حاليًّا لتدريس العلوم في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية؟

السؤال الثالث: ما أوجه الشبه والاختلاف بين طرائق تدريس العلوم المستخدمة فعلاً في المرحلة الثانوية في الدولتين موضع الدراسة؟

حدود الدراسة

تتحدد الدراسة الحالية بما يلي:

١ ـ نتائج الدراسة مقصورة على بعض مدرسي العلوم بالمرحلة الثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة العربية السعودية في العام الدراسي ١٩٩٢م/١٤١٣هـ.

٢ ـ معلمو العلوم للمرحلة الثانوية السعوديون الذكور دون الإناث.

٣ ـ نتائج الدراسة تتحدد باستجابات المعلمين لأداة الدراسة المستخدمة في الدراسة الحالية.

٤ ـ لن تتعرض الدراسة للأسباب الكامنة وراء استخدام بعض طرائق تدريس العلوم دون الأخرى في أي من الدولتين.

مصطلحات الدراسة

معلمو العلوم السعوديون: تعني معلمي العلوم (الأحياء، الكيمياء، الفيزياء، الجيولوجيا) السعوديون فقط دون غيرهم في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض في العام الدراسي ١٤١٣هـ.

معلمو العلوم الأمريكيون: تعني معلمي العلوم (الأحياء، الكيمياء، الفيزياء، الجيولوجيا أو علوم الأرض) في المرحلة الثانوية ممن حضروا المؤتمر السنوي لجمعية معلمي العلوم الوطنية NSTA الذي عقد عام ١٩٩٢م.

طرائق تدريس العلوم وأساليبه: تعني الاثنتين والعشرين طريقة وأسلوب تدريس للعلوم التي استخدمت في أداة الدراسة.

أهمية الدراسة

ما من شك في أن دراسة الواقع هي الخطوة الأولى والأساسية لأي عملية تطويرية، ويتفق التربويون على أن تنفيذ أساليب التدريس وطرائقه هو أهم عناصر المنهج. وعلى الرغم من كثرة الدراسات الأجنبية التي درست واقع طرائق تدريس العلوم وأساليبه في مراحل التعليم العام، فإن الدراسات المحلية التي تناولت هذا الموضوع حسب اطلاع الباحث على العديد من الدوريات المتخصصة والبحوث المنشورة والرسائل العلمية لا تزال

قليلة ومن النـوع الذي يناقش طرائق التدريس بصفة عامة أو تبحث في تخصصات غير العلوم أو تركز على طريقة تدريس معينة . ولذلك تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية معرفة طرائق التدريس المستخدمة لتدريس العلوم في المرحلة الثانوية في كل من الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة العربية السعودية .

الدراسـات السابقـة

على مدى الربع الأخير من هذا القرن اهتمت الإصلاحات التربوية والمناهج الحديثة بالتركيز على دور المعلم في العملية التعليمية وأنه هو المفتاح والمسؤول الأول عن نجاح تلك العملية أو فشلها، لذا تطرقت البحوث والدراسات، وناقشت العديد من طرائق وأساليب واستراتيجيات تدريس العلوم التي تفيد المعلم لإنجاح تعليمه وأن ما يركز منها على جعل الطالب — وليس المدرس — محورًا لها، فهي الأنجح، وعلى المدرس الناجح أن يختار منها وينسق بينهـا. وعـلى الـرغم من كثرة الدراسات والمشروعات التربوية الحديثة في الدول المتقدمة التي صممت لمعلم العلوم العديد من الاستراتيجيات، لكي يختار منها، ولكون أسس العملية التربوية عندنا وفي تلك الدول متشابهة خاصة في مجالات تعليم العلوم، حيث أخذنا عنهم الكثير من أجل تطوير أساليب التدريس، إلا أن الدراسات الأجنبية في مجالات تعليم العلوم وطرائقه كثيرة جدًّا، بينما الدراسات المحلية في هذا الجانب لا تزال قليلة نسبيًّا. وفي الفقرات التالية سوف نقتصر على استعراض بعض الدراسات الأجنبية (خـاصة الأمريكية) ذات الصلة المباشرة بموضوع بحثنا، ثم نتبعها بالدراسات العربية والمحلية المتوافرة.

أولاً : الدراسات الأجنبية

طغى على السطح في العقد الماضي العديد من المشكلات التي تواجه التعليم ماقبل الجامعي في الولايات المتحدة الأمريكية إلى درجة تسميتها بالأزمات crises ، واحتلت هذه الأزمـات الصـدارة في اهتمام الباحثين والمختصين في تعليم العلوم والتربية العلمية أمثال الأبحاث التي حررها هارمز وييجر في كتاب مستقل Harms & Yager [٧]، وكذلك أبحاث ييجر وآخرون .Yager et al [٨، ص ص٣٧٧-٣٩٥]، ووايز وأوكي Wise & Okey [٩، ص ص٤١٩-٤٣٥]، وييجـر وبـنيك Yager & Penick [١٠، ص ص١٤٣-١٥٢]،

وكذلك الكتب التي حررها كل من باروفالدي Barufaldi [٤]، وهولدزكون ولتز Holdzkon & Lutz [١١] وغيرها كثير. وفيما يلي إشارة إلى بعض الدراسات خاصة ذات العلاقة المباشرة بموضوع الدراسة الحالية.

بدأ الاهتمام والكم الهائل من الدراسات بعد ظهور نتائج لثلاث دراسات رئيسة للمؤسسة الوطنية للعلوم National Science Foundation (NSF) أجريت في نهاية السبعينات لدراسة واقع تدريس العلوم في الولايات المتحدة الأمريكية [٥، ص ص٣١-٣٧]، حيث أثبتت تلك الدراسات أن تعليم العلوم تقريبًا لم يتغير منذ الخمسينات، فجل التعليم يعتمد على ما يؤمن به المعلم ويعرفه ويعمله، حيث وجدت الدراسات أن طريقة التدريس المنتشرة هي تلك الطريقة التي تعتمد على سلطة المعلم فهو يلقي المعلومات لطلابه من الكتب المقررة أو بما يعرف بطريقة الإلقاء أو المحاضرة وطريقة المناقشة. ويؤكد دي روز وزملاؤه أن برنامج التربية العلمية الناجح في أي مدرسة، يعتمد بالدرجة الأولى على ما يعمله مدرس العلوم، أي بعبارة أخرى «المعلم هو المفتاح،» لذا تنبع أهمية المعلم من أنه يستطيع المساعدة في نجاح أي برنامج بعمله وإخلاصه، والعكس صحيح.

إن أصابع الاتهام تتجه دائمًا إلى المعلم في حالة ظهور أو اكتشاف خلل في العملية التربوية، فكما ورد في تقرير لمجموعة هولمز The Holms Group [٣] أنه، منذ زمن طويل وحتى الآن، يعتبر المعلم مركز النقاش لأي إخفاق في التربية والتعليم ومع ذلك، فالمعلم هو الذي تُعلّق عليه الآمال بعد الله سبحانه وتعالى للإصلاح والتحسين، فأي عملية تطويرية للتربية لا يمكن أن تتم بدون دور رئيس للمعلم فيها.

كما أشير أنه في العقد الماضي توجهت الاهتمامات وتركّزت الدراسات للبحث والتقصي لتحديد سلبيات تعليم العلوم في الولايات المتحدة، وقدمت التوصيات والنتائج عن كيفية علاجها. ومن أهم تلك الدراسات ما تم دعمه من قبل المؤسسة الوطنية للعلوم (NSF) لتحديد معايير الجودة واستخدام هذه المعايير لمعرفة الواقع والمفترض أن يكون عليه تعليم العلوم، حيث أصدرت الجمعية الوطنية لمعلمي العلوم الأمريكية (NSTA) عام ١٩٨٧م كتيّبًا بعنوان «معايير الجودة» *Criteria for Excellence* [١٢] ركزت فيه على معايير الجودة في جميع نواحي العملية التعليمية من أهداف ومناهج وطرائق تدريس وتقويم وإعداد للمعلمين.

ففي مجال أساليب التدريس وطرائقه كان تركيز «معايير الجودة» آنفة الذكر على أنواع عديدة من أساليب تعليم العلوم مثل العمل المخبري الذي يقوم به الطالب بنفسه -laborat ory work و hands-on-appoach ، والخبرات الحسيّة concrete experiences ، والرحلات الميدانية field trips ، سواء في محيط المدرسة أو خارج بيئة المدرسة، ومشاركة التلاميذ في بحوث قائمة فعليًا أو بحوث مصممة للتلاميذ، وشملت أساليب التدريس أيضًا الدراسة المستقلة independent study ، والتفاعل من خلال تمثيل الأدوار interaction with role models ، وتدريس الأقران peer teaching ، وأساليب الإتقان -mastery-oriented ap proaches ، والعروض العملية التي عادة يقوم بها المعلم demonstrations والتجارب الجماعية group experiments وطريقة الأسئلة والمناقشة. . . وغيرها. ومن الطبيعي أن «معايير الجودة» ركزت على الأسلوب الاستقصائي في التدريس inquiry approach مثل حل المشكلات والمشروعات البحثية للتلاميذ وغيرها.

وأظهرت دراسة دي روز وزملائه [٥] سابقة الذكر أن تطوير مناهج العلوم من قبل NSF في الفترة من ١٩٥٥ـ١٩٧٥م أدى إلى ما يلي:

١ ـ زيادة في استخدام المختبر لتعليم العلوم.

٢ ـ الطريقة الشائعة لتدريس العلوم هي المناقشة مع قيام المعلم بالدور الأساس فيها، بجانب طريقة الإلقاء، حيث يلقي المعلم المعلومات التي عادة مصدرها كتاب الطالب المقرر.

٣ ـ تستخدم العروض العملية على الأقل مرة في الأسبوع، وهي بذلك تلي المناقشة والإلقاء بالنسبة لشيوع الاستخدام.

٤ ـ تقارير الطلاب ومشروعاتهم وجد أنها تستخدم مرة في الشهر في نصف الفصول تحت الدراسة.

٥ ـ أما طرائق تدريس العلوم الأخرى كالرحلات العلمية والتعليم المبرمج ودعوة زائر وما شابه ذلك، فأظهرت النتائج أن ١٠٪ من المدارس تحت الدراسة تستخدمها مرة في الشهر، وأن ٥٠٪ من المدارس لا تستخدمها نهائيًا.

٦ ـ وفي مجال استخدام الأسلوب الاستقصائي في التدريس أظهرت النتائج عدم استخدام هذا الأسلوب بالصورة المتوقعة والمرغوبة، وحددت الدراسة معوقات استخدام الاستقصاء بما يلي:

(ا) الكتاب المدرسي

(ب) ضيق الوقت

(جـ) عدم توافر الأجهزة والمواد التعليمية المناسبة

(د) عدم توافر الدعم المالي

(هـ) عدم وجود الحافز لدى التلاميذ.

وفي دراسة لبرنكهورست Brunkhorst [١٣، ص ص٥٧١ـ٥٨٣] درست الباحثة صفات معلمي العلوم وتحصيل طلابهم في المدارس المتوسطة النموذجية exemplary middle/junior high schools والمحـددة مسبقًـا من قبل كل من NSF, NSTA نتيجة دراسات سابقة، حيث قارنت الباحثة نتائجها مع كل من نتائج العينة العامة الوطنية لمعلمي العلوم في أمريكا لعام ١٩٧٨م National Sample (NS)، وكذلك نتائج البحث عن الجودة في تعليم العلوم لعـام ١٩٨٣م Search for Excellence in Science Education (SESE). وهـو أحد مشروعات المؤسسة الوطنية للعلوم NSF بالتعاون مع اللجنة الوطنية لمعلمي العلوم NSTA.

وأثبتت دراسة برنكهورست فيما يخص طرائق تدريس العلوم وأساليبه ما يلي:

١ ـ يستخدم معلمو العلوم عينة الدراسة أسلوب المناقشة يليه أسلوب الإلقاء يوميًا.

٢ ـ يستخـدم المعلمـون على الأقل مرة أسبوعيًا مزيجًا من الأساليب التالية (مرتبة حسب كثرة استخدامها):

(ا) التجارب ـ الدروس العملية

(ب) التدريس بتحديد الواجب

(جـ) العروض العملية من قبل المعلم

٣ ـ يستخدم المعلمون على الأقل مرة شهريًا في المدارس النموذجية تحت الدراسة الحاسب الآلي في التدريس، والاختبارات، والتقارير والمشروعات الطلابية كجزء أساسي من التدريس، بالإضافة إلى استخدام التليفزيون في التدريس.

٤ ـ أما أساليب التدريس وطرائقه التي تستخدم أقل من مرة شهريًا فكانت حسب الترتيب التالي :

(ا) دعوة زائر

(ب) الرحلات العلمية

(جـ) التقليد والمحاكاة

(د) قيام بعض الطلاب بالشرح على السبورة

(هـ) استخدام المكتبة

(و) التعاقد

وبنظرة أخرى لنتائج هذه الدراسة يتبين أن المعلمين تحت الدراسة يستخدمون أسلوب المناقشة بمعدل ٣٥٪ من زمن الحصة ؛ أما أسلوب المحاضرة أو الإلقاء فيستغرق ٢١٪ من زمن الحصة .

ثانيًا : الدراسات العربية

كما أشير سابقًا فإن الدراسات المحلية التي تناولت واقع طرائق تدريس العلوم قليلة ، وفيما يلي لمحة سريعة للدراسات العربية المحلية والإقليمية ذات العلاقة .

ففي دراسة للضبيبان Dubaiban [١٤ ، ص٧٨] عن الأنماط السلوكية لمدرسي العلوم بالمرحلة المتوسطة في منطقة الدمام التعليمية ، وجد أن معلمي العلوم تحت الدراسة يمضون ٦٥٪ من زمن الحصة في الإلقاء .

وفي دراسة للجبر [١٥ ، ص٤١] عن واقع تدريس الجغرافيا في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية حسب رأي المعلمين جاءت درجات الاستخدام على الترتيب التالي : المناقشة التي يديرها المعلم بالدرجة الأولى ، ثم شرح المدرس واستجواب الطلاب حوله ، ثم الاستقصاء ، متبوعة بالمناقشة التي يديرها الطالب ، فطرق حل المشكلات ، فالزيارات والرحلات العلمية ، وجاءت طرق التمثيل ولعب الأدوار والدراسة الحرة الموجهة بالدرجة نفسها ، ثم جاءت الطريقة الإلقائية فيما قبل الأخيرة . وأخيرًا جاءت طريقة دعوة خبير أو زائر لتدريس بعض الموضوعات في المرتبة الأخيرة . هذا ويعلق الباحث [١٥ ، ص٤٥] على تلك النتائج بقوله إنه يرى أن «الطريقة المستخدمة في تدريس الجغرافيا هي

طريقة الإلقاء، وفي بعض الأحيان تستخدم طريقة المناقشة،» وذلك بناءً على ملاحظاته في الميدان.

وفي دراسة أخرى للجبر [١٦، ص١٤٣] قام الباحث بدراسة لتقويم طرق تدريس الجغرافيا ومدى اختلافها باختلاف خبرات المدرسين وجنسياتهم وتخصصاتهم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. وأظهرت نتائج هذه الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المدرسين تُعزى إلى الخبرة أو الجنسية أو التخصص.

وفي دراسة قام بها الأحمد وآخرون [١٧، ص ص٥٧١-٥٧٤] حول المناهج والأهداف التربوية في التعليم العام بدولة الكويت، وجد أن أكثر الأساليب استخدامًا في التدريس العام في مدارس الكويت هو الأسلوب الإلقائي (الشرح والسبورة)، حيث بلغت نسبة المدرسين الذين يستخدمونه ٤٥,٥٪ من ٢٤٧ معلمًا (عينة الدراسة)، بينما بلغت نسبة من يستخدم أسلوب المناقشة ٣٤٪. أما أسلوب تجارب العرض فبلغت ٣٪، وأخيرًا بلغت نسبة من يستخدم العمل المخبري ٢٪ فقط.

وفي دراسة للحاج عيسى عام ١٩٨٠م [١٨، ص ص٥٣-٥٤] عن واقع تدريس العلوم والتقنيات التربوية في الجامعات العربية سأل الباحث أعضاء هيئة التدريس في الأقسام العلمية في تلك الجامعات عن مدى استخدامهم لـ ١٢ منشطًا تعليميًا في تدريسهم، فأشار ٨٣٪ منهم بأنهم يستخدمون أسلوب المحاضرة بشكل دائم أو معظم الوقت، بينما اتضح أن ٧٥٪ منهم لا يستخدمون العروض العملية إلا نادرًا أو بعض الوقت، وبلغت نسبة من يستخدمها دائمًا أو معظم الوقت ١٧٪، وكانت نسبة من يستخدم الدروس العملية ٣٧٪ معظم الوقت أو دائمًا، وبلغت نسبة من لا يستخدمها إلا نادرًا أو بعض الوقت ٥٣٪. وعلى المنوال نفسه جاءت بقية الأساليب والمناشط حيث الغالبية لا يستخدمونها إلا نادرًا أو بعض الوقت (مثل: المناقشة والأسئلة والأجوبة والرحلات الميدانية والبحوث والتعليم المبرمج).

وفي دراسة قام بها جاسم [١٩، ص٦٥] عن الأساليب والطرق المستخدمة في تدريس الكيمياء بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت، أشار إلى أن العروض العملية تستخدم بنسبة ٦٦٪، تليها المناقشة بنسبة ٥٠٪، ثم التلقين بنسبة ٢٥٪. ويعلق الباحث [١٩، ص٦١] بقوله: «وإذا ما تعرضنا إلى الأساليب والطرق المستخدمة في تدريس الكيمياء في

مدارسنا نجد أنها تلجأ في كثير من الأحيان إلى الطرق التقليدية في التعليم مثل التلقين والتحفيظ أي أن المدرس هو العنصر الفاعل في العملية، وإذا ما استخدمت طرق حديثة في التدريس فإنها لا تستغل الاستغلال الجيد إما لعدم مناسبتها لمستوى وقدرات المتعلم وإما لجهل المعلم في استخدامها وتوظيفها . »

وتوصي الندوة التي عقدت في دولة الكويت في مايو ١٩٩٠م حول الاتجاهات الحديثة في تدريس الكيمياء في المرحلة الثانوية [٢٠، ص ص١٦، ١٧] بما يلي :

١ ـ التأكيد على أهمية تنمية المهارات العقلية والعملية لدى الطلبة من خلال التجريب والاكتشاف واستخدام أسلوب حل المشكلات تحت إشراف المعلم وتوجيهه .

٢ ـ تبني طرق التدريس الحديثة التي تعتمد الطالب محورًا للعملية التعليمية التعلمية بقيامه بدور العالم أثناء كسبه للخبرات الكيميائية، ومساعدته على فهمها بدقة .

٣ ـ التقليل من الكم المعرفي لإتاحة الفرصة للمعلم بتطوير مهارات التعلم وتكامل الأفكار وتطبيقاتها العملية .

وهناك العديد من الدراسات العربية التي درست تأثير طريقة واحدة من طرائق التدريس مثل الميكروتكنيك لعميرة [٢١، ص٥٤]، وتقويم النشاط العملي لنشوان [٢٢، ص ص١-٦١]، واستخدام المختبر للخليلي [٢٣، ص٣٤٣]، وأسلوب حل المشكلات لزيتون [٢٤، ص٢٤١]، واستخدم التليفزيون التعليمي لعثمان [٢٥، ص١٧٩]، وأخيرًا استخدام العروض العملية لحيدر [٢٦، ص٢٧٠].

من الدراسات السابقة يتضح عدم توافر معلومات دقيقة وشاملة عن واقع طرائق تدريس العلوم في المملكة العربية السعودية، وأن الموجود من الدراسات العربية يؤكد على تركيز تدريس العلوم على طريقة معينة، وأن الشائع هو الطرق التقليدية . أما طرائق تدريس العلوم في أمريكا فيتضح وحتى منتصف الثمانينات استمرار ما يعرف بالطرق التقليدية أيضًا كالإلقاء والمناقشة كطرائق تدريس سائدة ومنتشرة، وعدم انتشار الطرائق الحديثة كالاستقصاء والاكتشاف وغيرها بالصورة المتوقعة على الرغم من توافر سبل نجاحها وثبات جدوى استخدامها .

إجراءات الدراسة

مجتمع الدراسة والعينة

أولاً ـ الولايات المتحدة الأمريكية

يمثل معلمو العلوم في المرحلة الثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية الذين حضروا المؤتمر السنوي لجمعية معلمي العلوم الوطنية NSTA الذي عقد في مدينة بوسطن بولاية ماساشوستس Massachusetts في الفترة ما بين ٢٦-٢٩ مارس ١٩٩٢م مجتمع الدراسة الخاص بالولايات المتحدة الأمريكية، وكان عددهم يربو على الألف معلم حسب إحصاءات المؤتمر. وبعد حصول الباحث على موافقة الجهات المعنية عن المؤتمر وخلال التسجيل للمؤتمر قام الباحث بتوزيع الاستبانة بنفسه على عينة عشوائية مكونة من ١٥٠ معلم علوم للمرحلة الثانوية، ومعها ظرف عليه عنوان الباحث في أمريكا وعليه طابع بريدي لتسهيل عملية إرجاعها. هذا وكان عدد من استجاب ٧٩ معلمًا أي بنسبة ٥٢,٧٪. ومن الجدير بالذكر أنه نظرًا لاستحالة متابعة أفراد العينة (بسبب عدم معرفة عناوينهم)، فقد اعتبر هذا العدد كافيًا لأغراض الدراسة. وجدول رقم ١ يوضح بعض صفات أفراد العينة وتخصصاتهم ومؤهلاتهم.

ثانيًا ـ المملكة العربية السعودية

يمثل معلمو العلوم السعوديون للمرحلة الثانوية مجتمع الدراسة، وقد تم اختيار جميع معلمي العلوم السعوديين للمرحلة الثانوية في مدينة الرياض كعينة للدراسة، وكان عددهم في رمضان ١٤١٣هـ (وقت توزيع أداة الدراسة) ١٠٣ معلمين. وقد قام الباحث بعد موافقة الجهات المعنية بتوزيع الاستبانة لأفراد العينة بنفسه وبمساعدة مديري ووكلاء المدارس الثانوية بالرياض ومن ثم جمعها. وقد استجاب جميع معلمي العلوم أي بنسبة ١٠٠٪. وجدول رقم ١ يوضح بعض صفات أفراد العينة وتخصصاتهم ومؤهلاتهم.

جدول رقم ١ . ملخص لخصائص عينتي الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة العربية السعودية.

الصفات الشخصية	الأمريكيون		السعوديون	
	التكرار	٪	التكرار	٪
العمر				
أقل من ٤٠ عامًا	١٨	٢٥,٠	٩٢	٩٤,٨
من ٤٠ ـ ٥٠ عامًا	٤٢	٥٨,٣	٥	٥,٢
أكبر من ٥٠ عامًا	١٢	١٦,٦	صفر	صفر
الخبرة في تدريس العلوم				
١ ـ ٤ سنوات	١٠	١,٣	٦٣	٦٣,٠
٥ ـ ١٠ سنوات	١٤	١٨,٤	٢٨	٢٨,٠
١١ ـ ١٥ سنة	٦	٧,٩	٦	٦,٠
أكثر من ١٥ سنة	٤٦	٦٠,٥	٣	٣,٠
معدل عدد الحصص في الأسبوع				
أقل من ٢٠ حصة	١٦	٢٣,٥	٨٥	٨٣,٣
٢١ ـ ٢٥ حصة	٣٦*	٥٠,٧*	١٦	١٥,٧
٢٦ فأكثر	١٩*	٢٦,٨*	١	١,٠
المؤهل				
بكالوريوس علوم	٣	٤,٢	٢٠	٢١,٢
بكالوريوس علوم وتربية	٢٠	٢٧,٧	٧٧	٧٧,٨
ماجستير	٤٩	٦٨,١	٢	٢,٠
التخصص				
أحياء	٤٧	٦١,٨	٤٧	٤٥,٦
كيمياء	٦	٧,٩	٣٠	٢٩,١
فيزياء	٩	١١,٨	١٨	١٧,٥
علم الأرض (جيولوجيا)	٢	٢,٦	٣	٢,٩
أخرى	١٢	١٥,٨	٥	٤,٩

تابع جدول رقم (١).

الصفات الشخصية	الأمريكيون		السعوديون	
	التكرار	٪	التكرار	٪
التدريب خلال السنوات الأربع الماضية				
نعم	٧٢	٩٤,٧	١٨	١٨,٠
لا	٤	٥,٣	٨٢	٨٢,٠
معدل عدد طلاب الفصل				
أقل من ١٥	٤	٥,٣	٢	٢,٠
١٥ ـ ٢٠	١٣	١٧,١	٥	٥,٠
٢١ ـ ٢٥	٣٢	٤٢,١	٧	٧,٠
٢٦ ـ ٣٠	٢٣	٣٠,٣	٢٨	٢٨,٠
أكثر من ٣٠	٤	٥,٣	٥٨	٥٨,٠

* أشار عدد كبير من المستجيبين في العينة الأمريكية إلى أنهم هنا يشيرون إلى عدد الساعات الفعلية التي يؤدونها بما في ذلك وقت الأعمال الأخرى خارج وقت الحصص الرسمي بما في ذلك تصحيح الواجبات، الإعداد للدروس، الإعداد للعملي، إعداد الاختبارات. . . إلخ حتى أن أحدهم أشار للعمل الذي يقوم به في المنزل طالما أن له علاقة بتدريسه.

أداة الدراسة

لما كانت هذه الدراسة تهدف إلى معرفة طرائق التدريس المستخدمة حاليًا لتدريس العلوم في كل من الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة العربية السعودية وأوجه الشبه والاختلاف بينها، فقد صممت وتكونت أداة الدراسة من استبانة تحتوي على قائمة بأساليب تعليم العلوم التي توصل إليها الباحث من خلال المراحل التالية:

١ ـ الاطلاع على الدراسات ذات العلاقة التي تضمنت قوائم بأساليب وطرائق التدريس والاستنارة بالأدوات المستخدمة فيها والمتميزة بصدق وثبات عاليين خاصة دراسات كل من برنكهورست Brunkhorst [١٣، ص ص٥٧٢ـ٥٧٤]، ووايت White [٢٧]،

وبيرد وروزي Bairid & Rowsey [٢٨ ، ص ص٢٧٢-٢٨٤]، وهنشل Haunshell [٢٩ ، ص ص١٨ ، ١٩].

٢ - الدراسات التي تضمنت أساليب تدريس العلوم الفعّال ومقارنة القائمة المعدة مع ما جاء في تلك الدراسات.

٣ - اللقاءات والمناقشات على المستوى الشخصي مع بعض معلمي العلوم والمختصين في التربية العلمية في كل من أمريكا والسعودية.

هذا وقد احتوت الأداة في صورتها النهائية على ٢٢ بندًا في أساليب تدريس العلوم المختلفة وطرائقه ووسائله، بحيث يحدد المعلم تحت الدراسة درجة استخدامه وممارساته الفعلية باختياره لأحد الخيارات التالية: لا تستخدم إطلاقًا، أقل من مرة شهريًا، على الأقل مرة شهريًا، على الأقل مرة أسبوعيًا، تقريبًا يوميًا (كل حصة). كما احتوت أداة الدراسة على بعض البيانات والمعلومات حول المستجيب ومدرسته.

صدق أداة الدراسة

من أجل صدق أساليب وطرائق التدريس المتضمنة في الاستبانة من حيث شمولها لطرائق وأساليب تدريس العلوم الممكن استخدامها وكذلك تلك الأساليب التي يحتاج استخدامها إلى توافر إمكانات خاصة قد لا تتوافر في مجتمع الدراسة، قام الباحث بما يلي:

١ - عرض الاستبانة بصورتها الأولية باللغة الإنجليزية على مجموعة من المختصين في تعليم العلوم من جامعة ولاية مشيجن في الولايات المتحدة الأمريكية.

٢ - تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من عشرة مدرسي علوم في المرحلة الثانوية في مدينة ايست لانسنج East Lansing في ولاية مشيجن.

٣ - تمت ترجمة النسخة الإنجليزية إلى اللغة العربية وعرضت على مختصين في تعليم العلوم في كلية التربية بجامعة الملك سعود، وكذلك مختصين في اللغة العربية لمعرفة الوضوح لعبارات الاستبانة.

وعلى ضوء آراء المحكمين تم تعديل الاستبانة في صورتها النهائية باللغتين الإنجليزية ومن ثم العربية لتحتوي على ٢٢ بندًا في أساليب تدريس العلوم.

ثبات أداة الدراسة

حُسب ثبات الاستبانة عن طريق تطبيق الاستبانة مرتين بفاصل زمني مقداره ثلاثة أسابيع، وذلك على عشرة معلمين من معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مدينة إيست لانسنج بولاية مشيجن في عام ١٩٩٢م، ثم تم حساب معامل الارتباط بين درجات التطبيق، وقد بلغ معامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة ٠,٨٢ كما حسب ثبات الأداة بطريقة ألفا «كرنباخ» Cronbach Alpha وذلك على عينة الدراسة الأمريكية المستجيبة والتي بلغ عدد أفرادها ٧٩ معلمًا من معلمي العلوم في المرحلة الثانوية، حيث بلغ معامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة ٠,٨١ مما يطمئن على النتائج التي يمكن التوصل إليها من خلال استخدام أداة الدراسة الحالية.

المعالجات الإحصائية لنتائج الدراسة

استخدمت الأساليب الإحصائية التالية لتحليل البيانات للإجابة عن أسئلة الدراسة:

١ ـ التكرار والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري.

٢ ـ اختبار «ت» t-test للمقارنة بين معلمي العلوم السعوديين والأمريكيين في استخدامهم لطرائق تدريس العلوم المختلفة.

نتائج الدراسة

تم تحليل البيانات بعد جمعها وإدخالها في الحاسب الآلي بمركز البحوث التربوية جامعة الملك سعود،[1] باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة، وكانت النتائج على النحو التالي:

---

[1] يتقدم الباحث بالشكر الجزيل للأخ علي بن عبدالله البكر لجهوده المشكورة في إدخال البيانات ومعالجتها إحصائيًا.

السؤال الأول: ما هي طرائق التدريس المستخدمة حاليًا لتدريس العلوم للمرحلة الثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب التكرارات والنسب المئوية لدرجة استخدام معلمي العلوم الأمريكيين وممارستهم الفعلية لطرائق تدريس العلوم بناءً على استجاباتهم لبنود أداة الدراسة، وجدول رقم ٢ يوضح ذلك.[٢]

وباستعراض نتائج العينة الأمريكية (جدول رقم ٢) يتضح أن الطرائق والأساليب الشائعة بشكل كبير، سواءً يوميًا أو أسبوعيًا، في تدريس العلوم في المرحلة الثانوية الأمريكية هي على الترتيب التالي: المناقشة (٩٦,٢٪)، استخدام واجبات الطلاب (٩٥٪)، الإلقاء والمحاضرة (٩٣,٦٪)، التجارب العملية (٨٩,٨٪)، أسلوب حل المشكلات (٨٨,٦٪)، والاستقصاء والاستكشاف (٨٢,٣٪). كما يتضح أيضًا من النتائج أن هناك ثلاث طرائق أخرى تستخدم على نحو يومي أو أسبوعي بشكل كبير لكن بنسب أقل من سابقاتها، وهي على الترتيب التالي: استخدام الاختبارات (٦٩,٢٪)، العروض العملية (٦٢,١٪)، وأسلوب تحديد الواجب (٥٩,٢٪). أما الطرائق والأساليب التي جاءت نسبها متدنية (ما بين ٢٣ و ١٠٪) في مدى الاستخدام اليومي أو الأسبوعي فهي على الترتيب التالي: التدريس بالمجموعات الصغيرة، استخدام الاختبارات العملية، استخدام التقارير والمشروعات الطلابية، شرح الطالب على السبورة، والتدريس بالفريق. وجاء عدم استخدام ست طرائق وأساليب تدريس على نحو يومي أو أسبوعي إلا بشكل نادر (نسبة الاستخدام أقل من ١٠٪) وهي: التعليم المبرمج، استخدام الفيديو، استخدام الكمبيوتر، استخدام برامج التليفزيون العلمية، استخدام الطلاب للمكتبة، وأسلوب تمثيل الأدوار. وأخيرًا لم يذكر أحد من أفراد العينة الأمريكيين بأنه يستخدم أيًا من أسلوبي الرحلات والزيارات العلمية ولا دعوة زائر ليتحدث للطلاب لا بشكل يومي ولا أسبوعي.

---

٢ - لتسهيل عرض النتائج في الجدولين رقم ٢ ورقم ٣ قام الباحث بدمج بعضها بحيث جمعت النسب المئوية لمن يستخدم الطريقة أو الأسلوب يوميًا مع من يستخدمها أسبوعيًا، وكذلك من لا يستخدم الطريقة إطلاقًا مع من لا يستخدمها سوى أقل من مرة في الشهر، وبقيت مجموعة من يستخدم الطريقة على الأقل مرة شهريًا كما هي في الجدولين.

جدول رقم ٢ . التكـرارات والنسب المئـويـة لدرجـة استخدام معلمي العلوم الأمريكيين وممارستهم الفعلية لطرائق تدريس العلوم المختلفة في المرحلة الثانوية .

درجة الاستخدام / طرائق التدريس	لاتستخدم إطلاقًا		أقل من مرة شهريًا		على الأقل مرة شهريًا		على الأقل مرة أسبوعيًا		تقريبًا يوميًا (كل حصة)		حجم العينة
	التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪	
الالقاء (المحاضرة)	٢	٢,٥	١	١,٣	٢	٢,٥	٣٧	٤٦,٨	٣٧	٤٦,٨	٧٩
المناقشة	–	–	١	١,٣	٢	٢,٥	٢١	٢٦,٦	٥٥	٦٩,٦	٧٩
حل المشكلات	–	–	١	١,٣	٨	١٠,١	٣٤	٤٣,٠	٣٦	٤٥,٦	٧٩
الاستقصاء والاستكشاف	–	–	٢	٢,٥	١٢	١٥,٢	٤٨	٦٠,٨	١٧	٢١,٥	٧٩
العروض العملية	٢	٢,٥	٦	٧,٦	٢٢	٢٧,٨	٤٢	٥٣,٢	٧	٨,٩	٧٩
التجارب العملية	–	–	–	–	٨	١٠,٣	٦٣	٨٠,٨	٧	٩,٠	٧٨
الرحلات العلمية	٣٤	٤٣,٠	٤٥	٥٧,٠	–	–	–	–	–	–	٧٩
التقارير والمشروعات الطلابية	١	١,٣	٣٦	٤٦,٢	٢٧	٣٤,٦	١٤	١٧,٩	–	–	٧٨
استخدام الطلاب للمكتبة	٩	١١,٤	٤٦	٥٨,٢	٢٠	٢٥,٣	٤	٥,١	–	–	٧٩
شرح الطالب على السبورة	١١	١٤,١	٣٧	٤٧,٤	١٧	٢١,٨	٩	١١,٥	٤	٥,١	٧٨
أسلوب تحديد الواجب	٥	٦,٦	١٤	١٨,٤	١٢	١٥,٨	١٩	٢٥,٠	٢٦	٣٤,٢	٧٦
التعليم المبرمج	٤٠	٥٣,٣	١٩	٢٥,٣	٩	١٢,٠	٤	٥,٣	٣	٤,٠	٧٥
استخدام الفيديو	١١	١٤,١	٢٦	٣٣,٣	٣٤	٤٣,٦	٧	٩,٠	–	–	٧٨
استخدام برامج التليفزيون العلمية	٥٥	٧٠,٥	١٢	١٥,٤	٧	٩,٠	٤	٥,١	–	–	٧٨
استخدام الكمبيوتر	٢٣	٢٩,١	٣٨	٤٨,١	١٣	١٦,٥	٣	٣,٨	٢	٢,٥	٧٩
زائر يتحدث للطلاب	٢٦	٣٤,٢	٤٨	٦٣,٢	٢	٢,٦	–	–	–	–	٧٦
التدريس بالفريق	٥٥	٦٩,٦	١٠	١٢,٧	٣	٣,٨	٨	١٠,١	٣	٣,٨	٧٩
استخدام واجبات الطلاب	١	١,٣	–	–	٣	٣,٨	٢٤	٣٠,٤	٥١	٦٤,٦	٧٩
استخدام الاختبارات	–	–	–	–	٢٤	٣٠,٨	٥٣	٦٧,٩	١	١,٣	٧٨
استخدام الاختبارات العملية	٧	٨,٩	٢٦	٣٢,٩	٣٠	٣٨,٠	١٦	٢٠,٣	–	–	٧٩
التدريس بالمجموعات الصغيرة	٢٤	٣١,٢	٢١	٢٧,٣	١٥	١٩,٥	١٣	١٦,٩	٤	٥,٢	٧٧
أسلوب تمثيل الأدوار	٥٣	٦٧,٩	٢٢	٢٨,٢	٢	٢,٦	١	١,٣	–	–	٧٨

وبنظرة أخرى لجدول رقم ٢ واستعراض مدى استخدام المعلمين الأمريكيين لطرائق وأساليب التدريس موضع الدراسة، ولكن على الأقل مرة شهريًا نجدها على الترتيب التالي: استخدام الفيديو (٤٣,٦٪)، استخدام الاختبارات العملية (٣٨٪)، تقارير الطلاب ومشروعاتهم (٣٤,٦٪)، استخدام الاختبارات (٣٠,٨٪)، العروض العملية (٢٧,٨٪)، واستخدام الطلاب للمكتبة (٢٥,٣٪). وجاءت ثماني طرائق تستخدم على نحو شهري لكن بنسب متدنية (بين ٢٢ و ١٠٪) كما يلي: شرح الطالب على السبورة، التدريس بالمجموعات الصغيرة، استخدام الكمبيوتر، أسلوب تحديد الواجب، الاستقصاء والاستكشاف، التعليم المبرمج، التجارب العملية، أسلوب حل المشكلات. أما الطرائق والأساليب التي تقل نسب استخدامها عن ١٠٪ من حيث الاستخدام الشهري فهي: استخدام برامج التليفزيون العلمية، التدريس بالفريق، استخدام واجبات الطلاب، زائر يتحدث للطلاب، أسلوب تمثيل الدور، الإلقاء، والمناقشة. هذا ولم يشر أحد من أفراد العينة الأمريكيين بأنه يستخدم الرحلات أو الزيارات الميدانية على نحو شهري أيضًا.

وبنظرة ثالثة لجدول رقم ٢ يتضح أن هناك عددًا من الطرائق والأساليب موضع الدراسة أشار غالبية العينة الأمريكيين بأنهم لا يستخدمونها إطلاقًا، وإن استخدمت فلأقل من مرة شهريًا، وكانت على الترتيب التالي: الرحلات العلمية (١٠٠٪)، زائر يتحدث للطلاب (٩٧,٤٪)، أسلوب تمثل الأدوار (٩٦,١٪)، استخدام برامج التليفزيون العلمية (٨٥,٩٪)، التدريس بالفريق (٨٢,٣٪)، التعليم المبرمج (٧٨,٦٪)، استخدام الكمبيوتر (٧٧,٢٪)، استخدام الطلاب للمكتبة (٦٩,٦٪). شرح الطالب على السبورة (٦١,٥٪)، والتدريس بالمجموعات الصغيرة (٥٨,٥٪). كما تشير النتائج أيضًا في جدول رقم ٢ إلى أن هناك أربع طرائق لا تستخدم إطلاقًا، وإن استخدمت فلأقل من مرة شهريًا ولكن بنسبة أقل من سابقاتها، وهي على الترتيب التالي: التقارير والمشروعات الطلابية (٤٧,٥٪) استخدام الفيديو (٤٧,٤٪)، استخدام الاختبارات العملية (٤١,٨٪)، وأسلوب تحديد الواجب (٢٥,٠٪). أما الطرائق والأساليب التي قلت نسبة من قال بعدم استخدامها على الإطلاق أو يستخدمها لأقل من مرة شهريًا عن ١٠٪ فهي: العروض العملية، الإلقاء (المحاضرة)، الاستقصاء، حل المشكلات، المناقشة،

واستخدام واجبات الطلاب، وأخيراً فلم يشر أحد إلى أنه لا يستخدم التجارب العملية والاختبارات إطلاقًا أو يستخدمها لأقل من مرة شهريًّا، أي أنهم يستخدمونها على نحو أكبر.

السؤال الثاني: ماهي طرائق التدريس المستخدمة حاليًّا لتدريس العلوم للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية؟

للإجابة عن هذا السؤال، كما في السؤال الأول، تم حساب التكرارات والنسب المئوية لدرجة استخدام معلمي العلوم السعوديين وممارساتهم الفعلية لطرائق تدريس العلوم بناءً على استجاباتهم لبنود أداة الدراسة، وجدول رقم ٣ يوضح ذلك.

تشير النتائج (جدول رقم ٣) (بعد دمج بعضها، كما أشرنا سابقًا) إلى أن الغالبية العظمى من معلمي العلوم السعوديين في المرحلة الثانوية يستخدمون المناقشة (٩١٪) والإلقاء (٧٧,٥٪) على نحو كبير سواءً يوميًّا أو أسبوعيًا، كما جاءت طريقة حل المشكلات (٤٧,٦٪) في المرتبة الثالثة، وجاءت طريقتا العروض العملية (٣٦,٧٪) والاستقصاء والاستكشاف (٣٤,٠٪) بعد ذلك من حيث مدى الاستخدام اليومي أو الأسبوعي. أما الطرائق التي جاءت نسبها متدنية (ما بين ٢٣ و ١٠٪) من حيث الاستخدام اليومي أو الأسبوعي فكانت أربعًا على الترتيب التالي: التعليم المبرمج، استخدام واجبات الطلاب، شرح الطالب على السبورة، واستخدام الاختبارات. وجاءت ست طرائق أو أساليب على نحو يقل عن ١٠٪ من حيث الاستخدام اليومي أو الأسبوعي وهي على الترتيب التالي: استخدام الفيديو، التجارب العملية، التدريس بالمجموعات الصغيرة، استخدام الاختبارات العملية، أسلوب تحديد الواجب، واستخدام برامج التليفزيون العلمية. أما استخدام تقارير الطلاب ومشروعاتهم، والكمبيوتر، والتدريس بالفريق، وأسلوب تمثيل الدور فجاءت بأقل النسب (١,٠٪) لكل منها. وأشارت النتائج إلى أنه لا يستخدم أحد أيًّا من الرحلات والزيارات العلمية، ولا زائر يتحدث للطلاب، ولا استخدام الطلاب للمكتبة لا على نحو يومي ولا أسبوعي في عينة السعوديين.

كما تشير النتائج (جدول رقم ٣) إلى أن الأساليب التي تستخدم من قِبل معلمي العلوم السعوديين، على الأقل مرة شهريًّا، هي الاختبارات (٤٢,٩٪)، والعروض العملية

جدول رقم ٣ . التكرارات والنسب المئوية لدرجة استخدام معلمي العلوم السعوديين وممارستهم الفعلية لطرائق تدريس العلوم المختلفة في المرحلة الثانوية .

درجة الاستخدام / طرائق التدريس	لاتستخدم إطلاقًا		أقل من مرة شهريًا		على الأقل مرة شهريًا		على الأقل مرة أسبوعيًا		تقريبًا يوميًا (كل حصة)		حجم العينة
	التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪	
الالقاء (المحاضرة)	٦	٦,١	٩	٩,٢	٧	٧,١	٢٥	٢٥,٥	٥١	٥٢,٠	٩٨
المناقشة	١	١	٣	٣,٠	٥	٥	٢٢	٢٢	٦٩	٦٩	١٠٠
حل المشكلات	١٥	١٤,٦	١٤	١٣,٦	٢٥	٢٤,٣	٣٤	٣٣	١٥	١٤,٦	١٠٣
الاستقصاء والاستكشاف	٢٧	٢٦,٢	١٨	١٧,٥	٢٣	٢٢,٣	٢١	٢٠,٤	١٤	١٣,٦	١٠٣
العروض العملية	٤	٤,٠	١٨	١٧,٨	٤٢	٤١,٦	٣٢	٣١,٧	٥	٥,٠	١٠١
التجارب العملية	٤٤	٤٢,٧	٣١	٣٠,١	٢٠	١٩,٤	٧	٦,٨	١	١,٠	١٠٣
الرحلات العلمية	٦٨	٦٦,٧	٢٦	٢٥,٥	٨	٧,٨	—	—	—	—	١٠٢
التقارير والمشروعات الطلابية	٥٢	٥١,٥	٢٧	٢٦,٧	٢١	٢٠,٨	—	—	١	١,٠	١٠١
استخدام الطلاب للمكتبة	٧٩	٧٨,٢	١٨	١٧,٨	٤	٤,٠	—	—	—	—	١٠١
شرح الطالب على السبورة	٣١	٣٠,١	٣٤	٣٣,٠	٢٠	١٩,٤	١٦	١٥,٥	٢	١,٩	١٠٣
أسلوب تحديد الواجب	٨٥	٨٤,٢	١٣	١٢,٩	١	١,٠	٢	٢,٠	—	—	١٠١
التعليم المبرمج	٦١	٦١,٦	١١	١١,١	٤	٤,٠	٨	٨,١	١٥	١٥,٢	٩٩
استخدام الفيديو	٣٢	٣١,٧	٣٥	٣٤,٧	٢٦	٢٥,٧	٧	٦,٩	١	١,٠	١٠١
استخدام برامج التليفزيون العلمية	٦٩	٧٠,٤	١٦	١٦,٣	١١	١١,٢	١	١,٠	١	١,٠	٩٨
استخدام الكمبيوتر	١٠٠	٩٧,١	٢	١,٩	—	—	١	١,٠	—	—	١٠٣
زائر يتحدث للطلاب	٨٨	٨٩,٨	٩	٩,٢	١	١,٠	—	—	—	—	٩٨
التدريس بالفريق	٩٤	٩٤,٩	—	—	٤	٤,٠	—	—	١	١,٠	٩٩
استخدام واجبات الطلاب	٤٨	٤٩,٥	٢٠	٢٠,٦	١٢	١٢,٤	١٢	١٢,٤	٥	٥,٢	٩٧
استخدام الاختبارات	٢٤	٢٤,٥	١٧	١٧,٣	٤٢	٤٢,٩	١٢	١٢,٢	٣	٣,١	٩٨
استخدام الاختبارات العلمية	٥٧	٥٨,٢	٢٤	٢٤,٥	١٤	١٤,٣	٣	٣,١	—	—	٩٨
التدريس بالمجموعات الصغيرة	٨٢	٨١,٢	١٠	٩,٩	٥	٥,٠	٤	٤,٠	—	—	١٠١
أسلوب تمثيل الأدوار	٨٠	٨١,٦	١٤	١٤,٣	٣	٣,١	١	١,٠	—	—	٩٨

(٦ , ٤١٪). أما الطرائق والأساليب الأخرى التي جاءت نسبها على نحو أقل (بين ٢٦ و ١٠٪) حسب مدى الاستخدام الشهري فهي على الترتيب التالي: استخدام الفيديو، أسلوب حل المشكلات، الاستقصاء والاستكشاف، تقارير الطلاب ومشروعاتهم، التجارب العملية وشرح الطالب على السبورة، الاختبارات العملية، استخدام واجبات الطلاب، وأخيراً استخدام برامج التليفزيون العلمية. أما الطرائق والأساليب التي يقل استخدامها عن ١٠٪ شهرياً فهي: الرحلات العلمية، الإلقاء، المناقشة والتدريس بالمجموعات الصغيرة، التدريس بالفريق واستخدام الطلاب للمكتبة، التعليم المبرمج، وأسلوب تمثيل الدور، وأخيراً جاء كل من أسلوبي تحديد الواجب وزائر يتحدث للطلاب في المرتبة الأخيرة وبأقل النسب (٠ , ١٪) لكل منها. أما الكمبيوتر فلم يشر أحد إلى أنه يستخدمه على نحو شهري.

وعند النظر لجدول رقم ٣ مرة أخرى نجد أن هناك كثيراً من الأساليب والطرائق، موضع الدراسة لا تستخدم إطلاقاً وإن استخدمت فهي لأقل من مرة شهرياً، وذلك من قِبل الغالبية العظمى من معلمي العلوم السعوديين. وقد رتبت تلك الطرائق والأساليب حسب كثرة عدم استخدامها على النحو التالي: كل من استخدام الكمبيوتر، وزائر يتحدث للطلاب (بنسبة ٩٩٪ لكل منهما)، أسلوب تحديد الواجب (١ , ٩٧٪)، استخدام الطلاب للمكتبة (٠ , ٩٦٪)، أسلوب تمثيل الأدوار (٩ , ٩٥٪)، التدريس بالفريق (٩ , ٩٤٪)، الرحلات والزيارات الميدانية العلمية (٢ , ٩٢٪)، التدريس بالمجموعات الصغيرة (١ , ٩١٪)، استخدام برامج التليفزيون العلمية (٧ , ٨٦٪)، استخدام الاختبارات العملية (٧ , ٨٢٪)، استخدام التقارير والمشروعات الطلابية (٢ , ٧٨٪)، التجارب العلمية (٨ , ٧٢٪)، التعليم المبرمج (٧ , ٧٢٪)، استخدام واجبات الطلاب (١ , ٧٠٪)، استخدام الفيديو (٤ , ٦٦٪)، وشرح الطالب على السبورة (١ , ٦٦٪). وأفاد عدد أقل من نصف العينة بأنهم لا يستخدمون الاستقصاء أو الاستكشاف (٧ , ٤٣٪) على الإطلاق وإن استخدموه فأقل من مرة شهرياً، ويتشابه معه في ذلك استخدام الاختبارات (٨ , ٤١٪).
أما الأساليب والطرائق التي لا تستخدم على الإطلاق أو تستخدم ولكن أقل من مرة في الشهر ومن أعداد أقل من أفراد العينة فكانت هي الأساليب والطرائق نفسها التي أشرنا إليها

سابقًا بأنها تستخدم بشكل كبير وخاصة المناقشة، حيث نسبتها هنا ٤٪. أما الإلقاء فبلغت نسبته ١٥,٣٪، وجاءت العروض العملية بنسبة ٢١,٨٪، وأسلوب حل المشكلات بنسبة ٢٨,٢٪.

السؤال الثالث: ما أوجه الشبه والاختلاف بين طرائق تدريس العلوم المستخدمة فعليًا للمرحلة في الدولتين موضع الدراسة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تطبيق اختبار (ت) T.Test للمقارنة بين استجابات العينتين عند استخدامهم لطرائق التدريس موضع الدراسة. وجدول رقم ٤ يوضح القيمة الفائية (ف) والقيمة التائية (ت) وكذلك المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لطرائق تدريس العلوم المستخدمة من قِبل معلمي العلوم الأمريكيين والسعوديين للمرحلة الثانوية. وقد اتضح أن هناك فروقًا دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ٠,٠١ لصالح العينة الأمريكية.

جدول رقم ٤. المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة «ت» لطرائق تدريس العلوم المستخدمة من قِبل معلمي العلوم السعوديين والأمريكيين.

المعلمون	ن	م	ع	ف	ت
السعوديون	١٠١	٤٨,١٧	٩,١٢٩	١,٣٠	١٦,٠٧*
الأمريكيون	٧٩	٦٨,٩٧	٧,٩٩٧		

* دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠١

لمعرفة أين تكمن تلك الفروق بين استجابات العينتين الموجودة في جدول رقم ٤ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل طريقة تدريس بناءً على استجابات العينتين الأمريكية والسعودية. وجدول رقم ٥ يوضح ذلك. هذا وقد تم ترتيب تلك الطرائق والأساليب موضع الدراسة تبعًا لمتوسطاتها الحسابية من الأعلى إلى الأدنى وصنفت تسهيلاً للمقارنة على النحو التالي: الطرائق والأساليب والوسائل التي متوسطاتها الحسابية أعلى من ٣,٥ اعتبرت كبيرة الاستخدام، وغالباً هي تلك الطرائق التي أشار المستجيبون

جدول رقم ٥. المتوسطات الحسابية (م) والانحرافات المعيارية (ع) لطرائق تدريس العلوم المستخدمة في المرحلة الثانوية في السعودية وأمريكا مرتبة تنازليًا حسب كثرة استخدامها.

السعوديون				الأمريكيون			
الترتيب	طرق التدريس وأساليبه	م	ع	الترتيب	طرق التدريس وأساليبه	م	ع
	أولاً: كبيرة الاستخدام:				**أولاً: كبيرة الاستخدام:**		
١-	المناقشة	٤,٥٥	٠,٨١	١-	المناقشة	٤,٦٥	٠,٦٠
٢-	الإلقاء (المحاضرة)	٤,٠٨	١,٢٣	٢-	استخدام واجبات الطلاب في التدريس	٤,٥٧	٠,٦٩
				٣-	الإلقاء (المحاضرة)	٤,٣٤	٠,٨١
				٤-	حل المشكلات	٤,٣٣	٠,٧١
				٥-	الاستقصاء والاستكشاف	٤,٠١	٠,٦٩
				٦-	التجارب العملية	٣,٩٩	٠,٤٤
				٧-	الاختبارات كأداة تعليم وتعلم	٣,٧١	٠,٤٩
				٨-	أسلوب تحديد الواجب	٣,٦٢	١,٣١
				٩-	العروض العملية	٣,٥٨	٩,٨٦
	ثانيًا: متوسطة الاستخدام:				**ثانيًا: متوسطة الاستخدام:**		
١-	حل المشكلات	٣,١٩	١,٢٧	١-	الاختبارات العملية	٢,٧٠	٠,٩٠
٢-	العروض العملية	٣,١٦	٠,٩١	٢-	التقارير والمشروعات الطلابية	٢,٦٩	٠,٧٨
٣-	الاستقصاء والاستكشاف	٢,٧٨	١,٣٩				
٤-	الاختبارات كأداة تعليم وتعلم	٢,٥٢	١,٠٩				
	ثالثًا: نادرة الاستخدام:				**ثالثًا: نادرة الاستخدام:**		
١-	قيام بعض الطلاب بالشرح على السبورة	٢,٢٦	١,١١	١-	استخدام أشرطة الفيديو العلمية	٢,٤٧	٠,٨٩
٢-	استخدام أشرطة الفيديو العلمية	٢,١١	٠,٩٧	٢-	قيام بعض الطلاب بالشرح على السبورة	٢,٤٦	١,٠٤
٣-	التعليم المبرمج	٢,٠٤	١,٥٤	٣-	التدريس بطريقة المجموعات الصغيرة	٢,٣٨	١,٢٤
٤-	استخدام واجبات الطلاب في التدريس	٢,٠٣	١,٢٦	٤-	استخدام الطلاب للمكتبة	٢,٢٤	٠,٧٢
٥-	التجارب العملية	١,٩٣	٠,٩٩	٥-	استخدام الكمبيوتر	٢,٠٣	٠,٩٢
٦-	التقارير والمشروعات الطلابية	١,٧٢	٠,٨٦	٦-	التعليم المبرمج	١,٨١	١,١٠
٧-	الاختبارات العملية	١,٦٢	٠,٨٤	٧-	زائر يتحدث أو يدرس للطلاب	١,٦٨	٠,٥٢
				٨-	التدريس بالفريق	١,٦٦	١,١٨
				٩-	الرحلات العلمية والزيارات الميدانية	١,٥٧	٠,٥٠

تابع جدول رقم (٥).

السعوديـون				الأمريكيـون			
الترتيب	طرق التدريس وأساليبه	م	ع	الترتيب	طرق التدريس وأساليبه	م	ع
رابعًا: لا تستخدم:				رابعاً: لا تستخدم:			
١-	برامج التليفزيون	١,٤٦	٠,٨١	١-	برامج التليفزيون العلمية	١,٤٩	٠,٨٦
٢-	الرحلات العلمية والزيارات الميدانية	١,٤١	٠,٦٣	٢-	أسلوب تمثيل الأدوار	١,٣٧	٠,٦١
٣-	التدريس بطريقة المجموعات الصغيرة	١,٣٢	٠,٧٥				
٤-	استخدام الطلاب للمكتبة	١,٢٦	٠,٥٢				
٥-	أسلوب تمثيل الأدوار	١,٢٣	٠,٥٥				
٦-	أسلوب تحديد الواجب	١,٢١	٠,٥٥				
٧-	التدريس بالفريق	١,١٢	٠,٥٦				
٨-	زائر يتحدث أو يدرس للطلاب	١,١١	٠,٣٥				
٩-	استخدام الكمبيوتر	١,٠٥	٠,٣٢				

إلى أنها تستخـدم على نحـو يومي أو أسبـوعي على الأقل. أما تلك التي تقع متوسطاتها الحسابية بين ٣,٥ و٢,٥ فاعتبرت متوسطة الاستخدام، وغالبًا هي الطرائق المستخدمة على الأقل مرة شهريًّا. كما اعتبرت تلك الطرائق والأساليب التي جاءت متوسطاتها الحسابية بين ٢,٥ و١,٥ بأنها نادرة الاستخـدام، وغالبًا هي تلك التي لا تستخدم إلا لأقل من مرة شهـريًّا. وأخـيرًا اعتبرت الطرائق والأساليب والوسائل التي متوسطاتها الحسابية أقل من ١,٥، حسب استجابات العينتين، بأنها لا تستخدم، وغالبًا هي تلك التي قالوا عنها إنهم لا يستخدمونها إطلاقًا.

من جدول رقم ٥ يتضح أن أفراد العينة من معلمي العلوم السعوديين والأمريكيين في المرحلة الثانوية اتفقوا على أنهم يستخدمون وبشكل كبير (متوسطاتها الحسابية من ٣,٥ حتى ٥) طريقتي المناقشة والطريقة الإلقائية في تدريسهم. هذا ويتضح أن السعوديين لا يستخدمون سوى هاتين الطريقتين بشكل كبير، بينما الأمريكيون يستخدمون أيضًا وبشكل كبير سبع طرائق وأساليب أخرى، هي على الترتيب التالي: استخدام واجبات الطلاب في التدريس، حل المشكلات، الاستقصاء والاستكشاف، التجارب العملية، الاختبارات كأداة تعليم وتعلم، أسلوب تحديد الواجب، والعروض العملية.

أما طرائق وأساليب تدريس العلوم المستخدمة على نحو متوسط (متوسطاتها مابين ٢,٥ و٣,٥) من قِبل أفراد العينتين السعوديين والأمريكيين فهي (جدول رقم ٥) بالنسبة للسعوديين أربع طرائق بالترتيب التالي: حل المشكلات، العروض العملية، الاستقصاء والاستكشاف، والاختبارات كأداة تعليم وتعلم؛ وبالنسبة للأمريكيين فكانت الاختبارات العملية والتقارير والمشروعات الطلابية فقط. وتجدر الإشارة إلى أنهم لم يتفقوا على أي منها حسب هذا التصنيف.

وجاءت سبع طرائق وأساليب تدريس تستخدم ولكن على نحو نادر (متوسطاتها الحسابية مابين ٢,٥ و١,٥) من قِبل أفراد العينة السعوديين (جدول رقم ٥)، بينما أشار الأمريكيون إلى تسع طرائق وأساليب تدريس بأنهم يستخدمونها ولكن على نحو نادر. هذا وقد اتفق أفراد العينتين في هذا المجال على ثلاث طرائق هي: قيام بعض الطلاب بالشرح على السبورة، استخدام أشرطة الفيديو العلمية، والتعليم المبرمج. وبالإضافة إلى ذلك قال السعوديون إنهم يستخدمون ولكن بشكل نادر الطرق التالية: استخدام واجبات الطلاب، التجارب العملية، التقارير والمشروعات الطلابية، والاختبارات العملية. أما الأمريكيون فيضيفون في هذا المجال الطرق التالية: التدريس بالمجموعات الصغيرة، استخدام الطلاب للمكتبة في تدريس العلوم، استخدام الكمبيوتر، زائر يتحدث أو يدرس للطلاب، التدريس بالفريق، والرحلات العلمية والزيارات الميدانية.

وأخيرًا يتفق أفراد العينتين في أنهم لا يستخدمون (المتوسط الحسابي يقل عن ١,٥) طريقتين من الطرائق موضع الدراسة في تدريسهم لمواد العلوم المختلفة وهما استخدام برامج التليفزيون العلمية وأسلوب تمثيل الأدوار (جدول رقم ٥). ومن الجدول يتضح أيضًا أن الأمريكيين لم يقولوا عن أي طريقة أخرى إنهم لا يستخدمونها إطلاقًا، بينما جاءت سبع طرائق وأساليب أخرى بأنها لا تستخدم من قِبل السعوديين وهي: الرحلات العلمية والزيارات الميدانية، طريقة المجموعات الصغيرة، استخدام الطلاب للمكتبة في تدريس العلوم، أسلوب تحديد الواجب، التدريس بالفريق، زائر يتحدث أو يدرس للطلاب، واستخدام الكمبيوتر.

مناقشة النتائج

هدفت هذه الدراسة للتعرف على واقع استخدام معلمي العلوم في المرحلة الثانوية في كل من الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة العربية السعودية، لاثنتين وعشرين طريقة وأسلوب ووسيلة تدريس كما هدفت أيضًا لتحديد أوجه الشبه والاختلاف بين العينتين في مدى الاستخدام. وقد أظهرت النتائج (جداول ٢ـ٥) أن طريقتي الإلقاء والمناقشة هما الشائعتان وبشكل كبير بين أفراد العينتين، وأن هاتين الطريقتين (المناقشة والإلقاء) هما الوحيدتان المستخدمتان على نحو كبير وبشكل يومي أو أسبوعي لدى العينة السعودية، بينما هناك سبع طرائق أخرى تستخدم أيضًا على نحو يومي أو أسبوعي وبشكل كبير من قِبل العينة الأمريكية، وهي: استخدام واجبات الطلاب، أسلوب حل المشكلات، الاستقصاء والاستكشاف، التجارب العملية، الاختبارات، أسلوب تحديد الواجب، والعروض العملية. بينما جاءت أربع من هذه الطرائق متوسطة الاستخدام بين أفراد العينة السعوديين كما بينت النتائج أن هناك ست عشرة طريقة لا تستخدم إلا نادرًا أو لا تستخدم في السعودية بينما ظهر أن هناك إحدى عشرة طريقة لا تستخدم في أمريكا أو نادرة الاستخدام.

وعند مقارنة هذه النتائج مع الدراسات السابقة في هذا المجال نجد أن نتائج عينة السعوديين تتفق مع ما جاء في كثير من الدراسات السابقة خاصة في مجال شيوع الطرق الإلقائية في التدريس، فمثلاً تتفق مع دراسات كل من الضبيبان [١٤، ص٧٨]، ودراسة الأحمد وآخرين [١٧، ص٥٧١]، ودراسة الحاج عيسى [١٨، ص٥٣]، وأخيراً دراسة الجبر [١٥، ص ص٢٣ـ٦٠].

على الرغم من أهمية شيوع الإلقاء والشرح والمناقشة وملازمتها لغالبية أساليب التدريس وعلى جميع المستويات وفي مختلف التخصصات في جميع بلدان العالم إلا أن الملاحظ، من خلال بعض الزيارات الميدانية ومناقشة بعض المدرسين السعوديين، أن استخدام معلمي العلوم للإلقاء والمناقشة في التدريس ليس على أسس تربوية صحيحة، فالإلقاء غالبًا يأخذ جل وقت الدرس ويأخذ طابع السرد والاهتمام بكم المعلومات ودون مراعاة لما بين الطلاب من فروق فردية ودون استخدام لأدوات ووسائل لتجعل الإلقاء أكثر

تشـويقـا أو تنظيمًا. وباختصار فهو ليس ذا فاعلية تذكر وتنقصه أساسيات الإلقاء الجيد والمعروفة للمختصين. أما المناقشة فهي الأخرى تنقصها الأسس المعروفة، فغالبًا هي من نوع المراجعة لدروس سابقة أو مراجعة للدرس اليومي في نهايته والذي هو غالبًا إلقاء، فلا يوجد استعداد أو تخطيط أو ترتيب مسبق لدرس المناقشة، فالأسئلة المطروحة على الطلاب من المدرس غالبًا تعتمد على الحفظ واسترجاع المعلومات وأحيانًا هي أسئلة لرصد درجات المشاركة. ونستطيع القول إنه لا توجد مناقشة حقيقية بمفهومها التربوي.

أما عند مقارنة نتائج العينة الأمريكية بالدراسات الأمريكية أمثال دراسات كل من دي روز وزملائه [٥، ص ص٣١-٣٧]، وتامير [٦، ص٤٥٧]، وبرنكهورست [١٣، ص٥٧١] وغيرها كثير، فإن هذه الدراسة، وإن جاءت لتكشف أن طريقتي الإلقاء والمناقشة لا تزالان شائعتين في تدريس العلوم في أمريكا، ويتفق هذا وكثير من تلك الدراسات المشار إليها، إلا أن هناك سبع طرائق وأساليب ووسائل مرغوبة بينت نتائج هذا البحث أن معلمي العلوم الأمريكيين يستخدمونها الآن على نحو كبير، وهذه الطرائق هي نفسها التي تدعو لاستخـدامهـا البحوث والدراسات والمشروعات الحديثة في تعليم العلوم [٥؛ ٧؛ ١٣] خاصة تلك التي تجعل من الطالب محورًا للعملية التعليمية بدلاً من المدرس كالاستقصاء والاستكشـاف والتـأكيد على التعليم المحسـوس من خلال الأساليب العملية واستخدام واجبات الطلاب وأساليب حل المشكلات وأخيرًا التأكيد على استخدام الاختبارات كأداة تعليم. هذا بالإضـافـة إلى أن الأمريكيين يستخدمون في تدريسهم — ولكن على نحو متوسط — تقارير ومشروعات الطلاب والاختبارات العملية. ومما لاشك فيه فإن للتوصيات والمشروعات التي نجمت عن الأبحاث والدراسات المكثفة التي قامت بها ومولتها كل من المؤسسة الوطنية الأمريكية للعلوم (NSF) [٥؛ ٩] والجمعية الوطنية لمعلمي العلوم الأمريكية (NSTA) [٧؛ ١٢]، بالإضافة إلى الأبحاث والدراسات الأخرى، فإن لها دورًا كبيرًا في التغيير الذي بدأ يظهر على تدريس العلوم في أمريكا كما أظهرت هذه الدراسة.

كما جاء في النتـائج فإن هناك طرائق وأساليب لا تزال نادرة الاستخدام في تعليم العلوم في أمريكا على الرغم من أهميتها والتأكيد عليها في كثير من أبحاث تعليم العلوم، ومنها الرحلات العلمية والميدانية حيث الخبرة المباشرة، واستخدام المكتبة، وشرح الطالب علي السبورة وغيرها. وعلى الرغم من أن سبب ندرة الاستخدام لبعض هذه الطرائق قد

يكون ماديًا أو من أجل السلامة للطلاب خاصة الرحلات والزيارات [٥ ؛ ١٣] إلا أن هناك غيرها مثل شرح الطالب على السبورة واستخدام المكتبة وتقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة لا يزال سبب عدم استخدامها على الوجه الأمثل غير واضح بالرغم من أهميتها والتأكيد عليها في المناهج الحديثة .

وعلى الرغم من أنه قد توجد أو تعطى بعض المبررات والأسباب لعدم استخدام معلمي العلوم لبعض الطرائق والأساليب، مثل عدم معرفتهم لتلك الطرائق أو عدم توافر الإمكانات اللازمة لها، أو أن الوقت لا يكفي لمقرر طويل أو كثرة طلاب الفصل وهكذا [٥]، إلا أن تدريس العلوم لا يصح اعتباره مقبولاً بدون كثير من طرق التدريس وأساليبه المشار إليها، حيث ثبتت أهميتها وجدواها في تعليم العلوم، خاصة وأن نتائج هذا البحث كشفت عن عدم استخدام المعلمين السعوديين لغالبيتها على نحو مقبول بل قد لا تستخدم أو نادرة الاستخدام. ومن تلك الأساليب كما جاء في الجدولين ٣ و٥ : عدم استخدام الرحلات والزيارات العلمية والميدانية، وعدم استخدام المكتبة، وعدم استخدام أسلوب تحديد الواجب، وندرة شرح الطالب على السبورة، وندرة استخدام واجبات الطلاب وتقاريرهم ومشروعاتهم، وندرة استخدام التجارب العملية، وكذا قلة استخدام أساليب الاستقصاء والاستكشاف والعروض العملية. وهكذا، فيجب على معلم العلوم أن يهتم بهذه الأساليب إذا كنا نريد لتدريس العلوم أن يكون أكثر نجاحًا.

كما يلاحظ من نتائج هذا البحث أن هناك طريقتين فقط قال عنهما السعوديون والأمريكيون إنهم لا يستخدمونهما إطلاقًا وهما استخدام برامج التليفزيون العلمية وأسلوب تمثيل الأدوار، إلا أن أفراد العينة السعودية أضافوا لها سبع طرق أخرى. ومن ملاحظة الباحث فلعل من مبررات عدم استخدام المعلم الأمريكي لبرامج التليفزيون العلمية تكمن في طبيعة استخدام التليفزيون في المجتمع الأمريكي. بينما في العينة السعودية فالباحث لا يرى سببًا لعدم إرجاع الطلاب لتلك البرامج العلمية ولو على نحو متوسط. أما من ناحية عدم استخدام تمثيل الأدوار فقد يكون السبب راجعًا إلى أن هذا الأسلوب يُفيد مع الطلاب الأصغر سنًا من المرحلة الثانوية أو قد يأخذ وقتًا أطول من غيره بينما هناك أساليب أجدى منه ولوقت أقصر أو لأن المعلمين لم يدربوا عليه .

إن اختيار المعلم وتبنيه لطريقة تدريس واحدة مهما كانت جيدة وملائمة للأهداف التعليمية، ولكل الطلبة، ويمكن استخدامها تحت جميع الظروف أمر لا شك غير موجود. لذا فعلى المدرس بصفة عامة ومدرس العلوم على وجه الخصوص أن يكون لنفسه أسلوبه الخاص في التدريس وذلك بتكييف العديد من أساليب التدريس الأساسية، لكي تلائم طبيعة مادته والطرق المختلفة التي قد تواجهه وتحقق مراعاة ما بين الطلاب من فروق فردية وفي الوقت نفسه تنمي روح التفكير العلمي وتحقق أهداف تعليم العلوم بمفهومها الصحيح والتي تركز على تدريس العلوم على أنه مادة وطريقة وليس مادة فقط كما هو السائد.

إن العديد من عمليات الإصلاح والتطوير التربوي والتي أخذت مكانها خلال الربع الأخير من هذا القرن تبنت المطالبة باستخدام العديد من أساليب واستراتيجيات تدريس العلوم التي تجعل من الطالب محورًا للعملية التعليمية، وذلك باعتماد النشاط الذاتي له وإعطائه المرونة والحرية في أن يعمل ويفكر ويكتشف ويبحث ويتقصى ويناقش وضمن مجموعات صغيرة أحيانًا، وكل هذا تحت إدارة وإشراف وتوجيه منظم العملية التعليمية: المعلم، [٣؛ ٤؛ ٦؛ ١٠؛ ١١]. وهنا يمكن القول إن التدريس الناجح يحدث عندما يتعلم الطالب مادة التعليم بنفسه وتتكون لديه رغبة أكبر في الاستزادة عما تعلمه، فالمدرس الناجح يجب أن يواجه الموقف التعليمي بأسلوب واستراتيجية تتناسب وذلك الموقف وظروفه، سواءً ما يتعلق بالطالب والمدرسة أي لا تكون المواقف التدريسية نسخًا مكررة لطرق سابقة حتى وإن كانت ناجحة في ظروف سابقة أو مع معلم آخر وطلاب آخرين. فيجب أن يسعى المعلم إلى البحث عن أساليب التدريس ووسائله التي تحقق أهداف تعليم العلوم بمفهومها الصحيح، وليس فقط لاختيار الطريق الأسهل له كمدرس من خلال اختيار أساليب التحفيظ والتلقين والتي ثبت عدم جدواها التعليمية.

من المعروف عند التربويين بصفة عامة أن العملية التعليمية تتأثر بعناصر المنهج الأربعة: الأهداف، والطرق، والتقويم، والمحتوى، وأن هذه العناصر على علاقة وثيقة ببعضها البعض وكل يؤثر في الآخر. ولاشك أن هذه العناصر والعملية التعليمية بصفة عامة تتأثر وتؤثر بعوامل أخرى لا تقل أهمية عنها، ومنها الوقت والطالب. فالوقت غالبًا لا يشار إليه، لأنه أمر معروف، ولكن أرى أنه يجب التأكيد على مناقشته مع عناصر المنهج والعملية التعليمية ككل. فليس من العدل أن نطالب المدرس بتدريس كم هائل من المعلومات

مستخدمًا في ذلك أساليب وطرائق جيدة بينما الوقت لا يكفي إلا للإلقاء والسرد. فوقت المعلم لا يكفي للتحضير والإعداد والاستعداد لكثير من الأساليب التي تحتاج لإعداد مسبق وجيد، فالدروس العملية والاستقصاء وأساليب حل المشكلات، وقراءة تقارير الطلاب ومشروعاتهم والاختبارات وغيرها كثير تأخذ وقتًا في الإعداد الجيد، كما أنها في الوقت نفسه تأخذ وقتًا أطول في التنفيذ الجيد من الوقت المخصص في الجدول. لذا يلجأ المعلمون للأنواع المعرفية من الإلقاء وسرد المعلومات ومن ثم مطالبة الطالب بردها في الاختبار والواجبات التقليدية، فالوقت لا يسمح بالتوسع والمناقشة خاصة إذا كان مصدرها الطالب ولا لاستخدام أي أسلوب يحتاج لوقت أطول من المعتاد [٥؛ ١٥؛ ١٧؛ ١٩؛ ٢٤؛ ٢٦].

كما أن هناك عاملاً أساسيًا وغالبًا لا يشار إليه هو الآخر، لأن كل العملية التعليمية مبنية عليه ألا وهو الطالب، فمهما كانت طرائقنا وأساليبنا فنحن ننسى أو نهمل ما بين الطلاب من فروق فردية. وعليه فيجب على معلم العلوم أثناء تخطيطه للمقرر أو الوحدة الدراسية وتحضيره للدروس اليومية واختياره لطرائق التدريس وأساليبه ووسائله واستراتيجياته، وكذلك عند تنفيذ كل ذلك، أن يفكر مليًا في جميع عناصر المنهج، بما في ذلك الوقت وما بين الطلاب من فروق فردية والظروف المادية داخل المدرسة وخارجها، ويحاول أن يدرك العلاقة بينها ويخطط لتسخيرها لخدمة الطالب الحالية والمستقبلية ولربطها بالحياة اليومية والعامة مهما كان موضوع الدروس وبمختلف الأساليب التدريسية الممكنة.

وفي النهاية نؤكد على أنه ومنذ أجيال عديدة ينادي التربويون [٤؛ ٨؛ ٩؛ ٢٣؛ ٢٤] بضرورة التعليم المحسوس في جميع حقول التدريس وفي تدريس العلوم على وجه الخصوص والكثيرون مقتنعون بذلك، لكن الفرق شاسع بين القول والعمل، فمثلاً من يشك في أن الأنشطة المخبرية، خاصة عند استخدامها الاستخدام الصحيح وفي الوقت المناسب، مثالية لإثارة روح البحث عند الطالب وتنمية قدراته على فهم العلم وطبيعته، وكذا مهارات اكتشاف المعرفة وتقصيها وربط السبب بالمسبب وتوقع الأسباب والنتائج الممكنة للحوادث والمشكلات كما وتزيد من كفاءته في كثير من المهارات المطلوبة له كفرد داخل الفصل وخارجه، كما أنه ومن خلال العمل المخبري تنمو كثير من الميول والاتجاهات التي تساعد الطالب على تذوق طعم العلم وطعم النجاح، وأخيرًا فإن قدرة الطالب على استيعاب المعلومات الجديدة تزداد بل وتدوم بدلاً من النسيان السريع. ولكن تجدر الإشارة إلى أنه،

ومن خلال ملاحظة الباحث، فإن غالبية معلمي العلوم وفي جميع المستويات بما في ذلك الجامعي، عند استخدامهم للعملي، فإنم يستخدمونه بأسلوب يوحي بعدم إدراكهم لأهميته ودوره الحقيقي في العملية التعليمية، حيث يؤدونه غالبًا بعد الشرح النظري، أي أن الهدف منه تثبيت معلومات معروفة سلفًا للطالب، فليس هناك من سبيل للاكتشاف أو التحفيز أو التوقع. إن هذا النوع من التوقيت للعملي وإن كان فيه بعض الفائدة كتدريب، إلا أن هناك فوائد أكثر ستحصل فيما لو كان العملي يسبق النظري أو يكونان متلازمين حسب طبيعة الموضوع والطلاب.

خاتمة وتوصيات

نظرًا إلى أن هذه الدراسة كشفت عن قلة أو ندرة استخدام معلمي العلوم السعوديين في المرحلة الثانوية لكثير من أساليب تعليم العلوم المهمة والتي بينت البحوث والدراسات جدواها وفاعليتها مقارنة بالطرق التقليدية مثل استخدام العملي والأعمال الميدانية وأساليب الاستقصاء والاستكشاف واستخدام تقارير ومشروعات الطلاب وواجباتهم والامتحانات كأداوات تعليم وتعلم وغيرها فإن الباحث يوصي بما يلي:

١ ـ لكي يتسنى للمعلم الوقت الكافي للإعداد وتطبيق كثير من أساليب التدريس الجيدة والتي تركز على تشجيع ظهور قدرات الطالب الكامنة وجعله محورًا للعملية التعليمية وجعل تدريس العلوم أكثر فاعلية في النهاية، فإنه يجب التقليل من نصاب معلم العلوم التدريسي في المرحلة الثانوية، وأقترح أن يكون الحد الأقصى ١٦ حصة. وبالإضافة إلى ذلك فأقترح تقليل عدد طلاب الفصل ليصبح ٢٠ طالبًا كحد أقصى. كما يجب التركيز في مقرراتنا وتدريسنا وامتحاناتنا على المفاهيم والمدركات العلمية للمادة وتطبيقاتها في الحياة العامة وربطها بخبرات الطالب وبيئته بدلاً من الكم الهائل من سرد المعلومات خاصة أن المعلومات والحقائق المجردة والتفصيلات التي لا مبرر لها سهلة النسيان وصعبة التطبيق. بينما المدركات والمفاهيم سهلة التطبيق والاستخدام وتدوم لوقت أطول، ويمكن تدريسها في علوم متعددة.

٢ ـ إذا تحققت التوصية رقم (١) فإنه يجب تدريب معلم العلوم على الأساليب الجيدة في تدريس العلوم فكثير منها لاشك يحتاج إلى مهارات وقدرات معينة لتطبيقها قد لا يجيدها

كثير من المعلمين الذين اعتادوا على الأساليب التقليدية. كما يجب كتابة الكتب المقررة في العلوم على أسس تربوية تجعل من الطالب مركز الثقل في العملية التعليمية واعتباره باحثًا مكتشفًا للمعلومات بدلاً من تقديمها له بأسلوب يركز على الحفظ واسترجاعها للامتحان، وهذا لاشك سيسهل على المعلم أيضًا استخدام الطرائق والأساليب التي تتناسب وأسلوب الكتاب، فهو الآن يطبق الإلقاء أساسًا لتدريسه لاعتماد التأليف على ذلك.[٣]

٣ ـ إن توافر الإمكانات المعملية والأدوات والأجهزة والتقنيات والوسائل لاشك أمر مطلوب وجوهري لتدريس العلوم لتسهل على الطالب التعلم وعلى المدرس القيام بعمله. إلا أن مجرد توافرها لا يكفي إذا لم يحسن استخدامها وتخصيص الوقت لها سواءً للطالب أو للمعلم. فالملاحظ أن استخدامها — إن وجدت — لا يوحي بفهم المعلم لدورها في العملية التعليمية لذا نوصي بالاهتمام في هذه المجالات.

٤ ـ يجب عدم استخدام الاختبارات وواجبات الطلاب كغاية في حد ذاتها كما هو السائد، لرصد الدرجات أو لأنها مطلوبة، بل ينبغي استخدامها كجزء لا يتجزأ في عملية التدريس فيجب أن تكون تشخيصية علاجية وقائية. فيجب معرفة الأسباب وراء النتائج الإيجابية فتعزز والأسباب التي خلقت النتائج السلبية فنتلافاها ولاشك أن تعديل أساليب التدريس جزء من ذلك الإصلاح.

٥ ـ يجب أن يأخذ المسئولون بآراء المعلمين واقتراحاتهم وملاحظاتهم في الميدان في أي عملية تجديد أو تغيير وذلك بعد دراستها وتقصيها، فلاشك أن كثيرًا من تلك الآراء والملاحظات جوهرية وواقعية.

٦ ـ هناك تجارب أو طرائق أو أساليب تدريس جديدة ثبتت جدواها من خلال البحوث والدراسات أو من خلال نجاحها عند غيرنا، ويمكن أن تكون أكثر جدوى لنا ولكننا أحيانًا نفاجىء المعلم بمطالبته باستخدامها دون إعداد وتدريب أو استعداد ودون دراسة لواقع مدارسنا، ومن ثم نطالبه بالإبداع وهذا أمر غير ممكن. لذا يجب على كليات

---

٣ لاشك أن كثيراً من كتب العلوم الحالية مؤلفة بطرق فيها نوع مما ندعو له، ولكن الأمل أن تصبح على نحو أفضل مما هي عليه، وأن تهيأ الإمكانات المعملية والمدرسية للمعلم وللطالب لتتم الفائدة على النحو الأجود.

التربية والمسؤولين عن تدريس المعلمين وتدريبهم سرعة مواكبة المستجدات التربوية وفي الوقت نفسه سرعة التنسيق الكافي مع من بيدهم اتخاذ القرارات في التعليم العام من أجل تدريب المعلمين.

وختامًا وباختصار فإن المدرس الناجح أو التعليم الناجح [٣٠، ص١٥] ليس هو الذي يعطي ويشرح ويقوّم باستمرار؛ ولكنه الذي يهيء الفرص للتعلم وفق خطة توضع على ضوء المادة وإمكانات المدرسة وطبيعة الطلاب والأسس التي تحكم العملية التعليمية. لذا على المدرس الناجح اتباع أساليب تنمي عند الطالب روح البحث العلمي والتفكير المنطقي وتحفز ما هو مكبوت في ذات الطالب كما يجب أن يهدف تدريس العلوم الناجح إلى تزويد الطالب بالمهارات اللازمة للملاحظة ومتابعة الزيادة المستمرة في العلوم لكي يخرج الطلاب للحياة الخاصة والعامة أناسًا صالحين مبدعين نافعين. لذا يجب أن نعلم الطلاب كيف يتعلمون؟ لا ماذا يتعلمون فقط. والله أعلم.

المراجـع

[١] المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف. *إعداد المعلمين والمعلمات، عرض وثائقي إحصائي*. الرياض: مركز المعلومات الإحصائية والتوثيق التربوي، ١٤٠٣هـ.

[٢] ظافر، محمد إسماعيل. *برامج ومناهج كليات التربية في دول الخليج العربي*. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤٠٩هـ.

[٣] Holmes Group. *Tomorrow's Teachers.* East Lansing, MI: The Holmes Group Inc., 1986.

[٤] Barufaldi, J.P., ed. *Improving Preservice/Inservice Science Teacher Education: Future Perspectives.* Columbus, OH: Assoc. for the Education of Teachers in Science (AETS), 1989.

[٥] DeRose, J.V., J.D. Lockard, and L.G. Paldy. "The Teacher is the Key: A Report of Three NSF Studies." *Science Teacher*, 46, No. 4 (1979), 31-37.

[٦] Tamir, P. "Inquiry and Science Teacher." *Science Education*, 67, No. 5 (1983), 657-72.

[٧] Harms, N.C., and R.E. Yager, eds. *What Research Says to the Science Teacher*, Vol. 3. Wash. D.C.: National Science Teachers Assoc., 1981.

[٨] Yager, R.E., R.W. Bybee, J.J. Gallagher, and J.W. Renner. "An Analysis of the Current Crisis in the Discipline of Science Education." *Journal of Research in Science Teaching*, 19 (1982), 377-95.

[٩] Wise, K.C., and J.R. Okey. "A Meta-analysis of Various Science Teaching Strategies on Achievement." *Journal of Research in Science Teaching*, 20 (1983), 419-35.

[١٠] Yager, R.E., and J.E. Penick. "What Students Say about Science Teaching and Science Teachers." *Science Education*, 68, No. 2 (1984), 143-52.

[١١] Holdzkom, D., and P.B. Lutz, eds. *Research Within Reach: Science Education*. 4th ed. Washington, D.C.: National Science Teachers Association, 1991.

[١٢] National Science Teachers Association (NSTA). *Criteria for Excelence*. Washington D.C., 1987.

[١٣] Brunkhorst, B.J. "A Study of Student Outcomes and Teacher Characteristics in Exemplary and Junior High Science Programs." *Journal of Research in Science Teaching*, 29, No. 6 (1992), 571-83.

[١٤] Al-Dubaiban, Saleh M. "Analysis of Teaching Behaviors of Science Teachers Trained at the SMC and Determination of Faculty Policies toward These Behaviors in Dammam, Saudi Arabia." Unpublished Doctoral Dissertation, College of Arts and Sciences, University of Northern Colorado, Greeley, Colorado, U.S.A. 1983.

[١٥] الجبر، سليمان محمد. «واقع الخبرات التعليمية التعلمية في تدريس الجغرافيا بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين.» *رسالة التربية وعلم النفس*، ع٢ (١٤١١هـ)، ص ص٢٣-٦٠.

[١٦] الجبر، سليمان محمد. «تقويم طرق تدريس الجغرافيا ومدى اختلافها باختلاف خبرات المدرسين وجنسياتهم وتخصصاتهم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية،» *مجلة جامعة الملك سعود*، م٣، *العلوم التربوية* (١) (١٤١١هـ/١٩٩١م)، ص ص١٤٣-١٧٠.

[١٧] الأحمد، عبدالرحمن، وحسن جميل طه، ومصباح الحاج عيسى، وفاروق حمدي الفرا. *المناهج والأهداف التربوية في التعليم بدولة الكويت*. الكويت: مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، ١٩٨٧م.

[١٨] الحاج عيسى، مصباح. «دراسة واقع تدريس العلوم والتقنيات التربوية في الجامعات العربية.» في مجموعة من المختصين وترجمة مصباح الحاج عيسى، *التقنيات التربوية في تدريس العلوم للمعاهد العليا والجامعات*. ط٢. الكويت: مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، ١٩٨٤م، ص ص٢٩-٧٨.

[١٩] جاسم، صالح عبدالله. «الاتجاهات الحديثة في تدريس مادة الكيمياء لطلبة المرحلة الثانوية.» *وقائع ندوة الاتجاهات الحديثة في تدريس الكيمياء في المرحلة الثانوية*، الكويت ١٧-١٩ شوال

١٤١٠هـ (١٢-١٤ مايو ١٩٩٠م). الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٩١م، ص ص٣٣-٩٢.

[٢٠] مكتب التربية العربي لدول الخليج. «التقرير الختامي لندوة الاتجاهات الحديثة في تدريس الكيمياء بالمرحلة الثانوية.» *وقائع ندوة الاتجاهات الحديثة في تدريس الكيمياء في المرحلة الثانوية، الكويت ١٧-١٩ شوال ١٤١٠هـ (١٢-١٤ مايو ١٩٩٠م)*. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٩١م، ص ص١٠-١٧.

[٢١] عميرة، إبراهيم بسيوني. «اتجاهات في تدريس العلوم (الميكروتكنيك).» *صحيفة التربية*، س٢٥، ع٣ (١٩٧٣م)، ص ص٥٤-٦٠.

[٢٢] نشوان، يعقوب حسين. *تقويم النشاط العملي في تدريس العلوم بمدارس مدينة الرياض*. الرياض: مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٤٠٨هـ/١٩٨٨م.

[٢٣] الخليلي، خليل يوسف. «درجة التركيز على استخدام المختبر في تدريس العلوم ومعيقات ذلك في المدارس الثانوية الحكومية في الأردن من وجهة نظر المعلمين.» *المجلة التربوية*، جامعة الكويت، م٤، ع١٥ (شتاء ١٩٨٨م)، ص ص٣٤٣-٣٦٣.

[٢٤] زيتون، عايش. «مدى استخدام أسلوب حل المشكلات لدى معلمي العلوم وعلاقته بمستوى التحصيل العلمي لطلبتهم في المرحلة الإعدادية.» *مجلة كلية التربية*، جامعة الإمارات العربية المتحدة، ع٤، س٤ (مارس ١٩٨٩م)، ص ص٢٤١-٢٨٠.

[٢٥] عثمان، سر الختم. «استخدام التليفزيون التعليمي في تدريس التاريخ.» *دراسات تربوية*، رابطة التربية الحديثة، م٤، جـ٢ (١٩٨٩م)، ص ص١٧٨-٢٠١.

[٢٦] حيدر، عبداللطيف. «العروض العملية وتدريس العلوم في اليمن.» *دراسات تربوية*، رابطة التربية الحديثة، م٧، جـ٣٧ (١٩٩١م)، ص ص٢٧٠-٣١٦.

[٢٧] White, E.P. "South Carolina Middle School Science Survey." ERIC Document Reproduction Service No. Ed. 174441. 1979.

[٢٨] Bairid, W.E., and R.E. Rowsey. "A Survey of Secondary Science Teachers' Needs." *School Science and Mathematics*, 89, No. 4 (1989), 272-84.

[٢٩] Hounshell, P.B. "The Science Laboratory. Research Report Number Six." (ERIC) Document Reproduction Service No. Ed265016. 1985.

[٣٠] المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف. *منهج المرحلة الثانوية العامة*. الرياض، ١٤٠٨هـ.

High School Science Teaching Methods and Practices in Saudi Arabia and the USA

Saleh S. M. Al-Hedaithy
Assistant Professor,
Department of Curriculum and Teaching Methodology,
College of Education, King Saud University,
Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The purpose of this study was to determine the teaching methods, strategies, and techniques that are being practiced by high school science teachers (H.S.S.T.) in Saudi Arabia and in the U.S.A.

To achieve this purpose, a questionnaire of 22 items (methods) was developed. After assuring its validity and reliability, it was administered to 79 U.S.A. H.S.S.T. (in its English version), and to 103 Saudi Arabian H.S.S.T. (in its Arabic version).

The results revealed that: 1) There are significant differences (at the 0.01 level) between the U.S.A. H.S.S.T. and the Saudi H.S.S.T. in their use of the methods investigated. 2) The predominant methods of teaching were discussion and lecturing in both countries. Televised science instruction and role playing were never used among the two groups in their teaching. 3) There were seven more methods used in the U.S. schools on a daily and/or weekly basis. They are: student homework, inquiry and discovery, problem solving, laboratory and hands-on methods, demonstrations, tests and quizzs, and individual assignments. 4) Four methods were found to be practiced in Saudi Arabian schools on a monthly basis. They are: problem solving, demonstration, tests and quizzes, and inquiry/discovery techniques. However, there were two methods practiced in the U.S. schols on a monthly basis. They are: stuent reports and projects, and practical lab tests and quizzes. 5) From the 22 science teaching methods investigated, 16 teaching methods were not practiced except ocassionally, in the Saudi high schols, while 11 teaching methods were not practiced in the U.S. high schools. Finally, the study provided some recommendations to improve science teaching practices.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٧، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص٢٠١-٢٤٨، (١٤١٥هـ/١٩٩٥م).

الكفايات التعليمية اللازمة للطالب المعلم وتقصي أهميتها وتطبيقها من وجهة نظره ونظر المشرف عليه في كلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض

عبدالعزيز بن عبدالوهاب البابطين

أستاذ مشارك، قسم التربية، كلية التربية،

جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. كان هدف هذه الدراسة الميدانية هو التعرف على مدى أهمية ومدى تطبيق طلاب التربية الميدانية للكفايات التعليمية اللازمة لمعلم المرحلتين المتوسطة والثانوية، وذلك من وجهة نظر طلاب التربية الميدانية والمشرفين عليهم من أعضاء هيئة التدريس (دكتور) وأساتذة (محاضر) في كلية التربية بالرياض جامعة الملك سعود.

اشتملت الدراسة على جميع طلاب التربية الميدانية والمشرفين عليهم بكلية التربية بجامعة الملك سعود، في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤١٤/١٤١٥هـ، وبذلك كانت عينة الدراسة عينة شاملة لمجتمعها. وحصل الباحث على استجابة ١٨١ طالبًا بنسبة ٦٩,٠٨٪ من مجموع الطلاب الكلي، كما حصل الباحث على استجابة ٣٣ مشرفًا بنسبة ٧٨,٥٧٪ من مجموع المشرفين الكلي.

أما أداة الدراسة، فكانت استبانة تضمنت خمسة مجالات رئيسة هي مجال إعداد الدرس، ومجال تنفيذ الدرس، والمجال الأكاديمي والنمو المهني، ومجال العلاقات الإنسانية وإدارة الصف، ومجال التقويم. وقد اشتملت مجالات الكفايات التعليمية الرئيسة الخمسة على ثلاث وخمسين (٥٣) كفاية تعليمية فرعية. وقد تم التأكد من صدق محتوى الاستبانة وحساب معامل ثباتها. وفيما يلي أهم نتائج الدراسة:

١ - اتفق طلاب التربية الميدانية والمشرفون عليهم من أعضاء هيئة التدريس والأساتذة على أن الكفايات التعليمية المتضمنة في هذه الدراسة بشكل عام مهمة للمعلم في المرحلتين المتوسطة والثانوية.

٢ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التربية الميدانية والمشرفين عليهم (دكتور، محاضر) في إدراكهم للأهمية النسبية للمجالات التعليمية الآتية: مجال إعداد الدرس، ومجال تنفيذ الدرس، والمجال الأكاديمي والنمو المهني، ومجال التقويم ولصالح المشرفين (دكتور، محاضر).

٣ ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهتي نظر كل من أعضاء هيئة التدريس (دكتور) والأساتذة (محاضر) في إدراكهم للأهمية النسبية لكل مجال من مجالات الكفايات التعليمية الرئيسة الخمسة المتضمنة في هذه الدراسة.

٤ ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهتي نظر كل من أعضاء هيئة التدريس (دكتور) والأساتذة (محاضر) في تحديد مستوى تطبيق طلاب التربية الميدانية لكل مجال من مجالات الكفايات التعليمية الرئيسة الخمسة المتضمنة في هذه الدراسة.

٥ ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التربية والمشرفين عليهم (دكتور، محاضر) في تحديد مستوى تطبيق طلاب التربية الميدانية ولصالح الطلاب في كل مجال من المجالات التعليمية الرئيسة الخمسة المتضمنة في هذه الدراسة.

٦ ـ أجمع المشرفون على طلاب التربية الميدانية على أن طلاب التربية الميدانية بكلية التربية بجامعة الملك سعود يطبقون قائمة الكفايات التعليمية الخاصة بهذه الدراسة بدرجة ضعيفة نسبيًا وهي ٢,٧١ من ٤ درجات وبنسبة ٦٧,٧٪.

مقدمــة

فرضت التغيرات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية المتلاحقة خلال العقدين الماضيين واقعًا جديدًا على الإنسان الخليجي عامة والسعودي خاصة، فكان على الإنسان السعودي أن يدرك ما يدور حوله من أحداث ليتمكن من استيعاب تلك التغيرات وتوظيفها لما يعود عليه وعلى مجتمعه بالمنفعة. إن هذا الدور الجديد الذي ينبغي أن يضطلع به الإنسان السعودي تجاه وطنه وأمته يملي على المدرسة تغيير وظيفتها لكونها مؤسسة تربوية اجتماعية تهتم ببناء المواطن الصالح. وحتى تحقق المدرسة أهدافها في بناء المواطن الصالح المنتج في مجتمعه، ينبغي أن تهتم بتربية الأجيال من جميع الجوانب: العقلية والجسمية والانفعالية والاجتماعية والقيمية، وذلك في سبيل تنشئتهم على الإسهام في تنمية المجتمع وتطوير موارده، ومواجهة الأفكار والمبادىء الخاطئة والتكيف السليم مع ما يتناسب وقيم المجتمع الإسلامي الراسخة. والتربية بأهدافها وأساليبها الصحيحة تعتبر الأداة الأولى التي يمكن أن يعتمد عليها أي مجتمع في بناء نفسه وتطوير قدراته وإمكاناته المادية والبشرية. حيث إن التعليم يعتبر أصل جميع المهن، لذا ينبغي أن تتوافر لدى القائمين عليه قدرات وكفايات عالية وذلك من خلال إعدادهم العلمي والتربوي والمهني المتقن.

إن إصلاح العملية التعليمية التربوية وتطويرها لا يتم بمنأى عن إصلاح المعلم، لأن المعلم يمثل حجر الزاوية ومحور العملية التعليمية التربوية وقائدها الميداني المنفذ في أي نظام تربوي. وعليه فقد أصبحت المطالبة كبيرة وعادلة في سبيل رفع كفاية المعلم وتحسين مستوى إعداده قبل الخدمة وأثناءها حتى يستطيع القيام بدوره على أكمل وجه، حيث إن نوعية التعليم ومستقبله يتوقفان على أمور كثيرة يأتي في مقدمتها مستوى كفاية المعلم.

لاشك أن دور المعلم في عملية تنشئة الأجيال لا يقف عند تلقين التلاميذ حقائق ومعلومات بل يسهم في تربية متكاملة تتسم بالتجديد وتعهد القدرات الإبداعية من أجل التطلع لمستقبل أفضل. لذا أصبح البحث عن أساليب واتجاهات حديثة ومناسبة في مجال إعداد المعلم الكفء أمرًا ضروريًا تفرضه ظروف العصر الحالي. ويعتبر الاتجاه القائم على الكفايات التعليمية اللازمة لمهنة التعليم اتجاهًا حديثًا بدأ يظهر في أواخر الستينات [١، ص٧] ويهدف إلى إعداد معلم ناجح من خلال وضع قائمة من الكفايات التعليمية اللازمة للمعلم أثناء ممارساته التعليمية والتربوية في الميدان. وبرامج إعداد المعلمين المبنية على أساس الكفايات التعليمية تنظر إلى عملية التدريس على أنها سلوك عام قابل للتحليل والتجزئة إلى أنماط سلوكية أصغر (كفايات) يمكن ملاحظته وقياسه ثم توجيهه وتقويمه. ويمكن للكفايات التعليمية اللازمة للمعلم أن تسهم في صنع المعلم الكفء عندما تتبناها مؤسسة لإعداد المعلمين مثل كلية التربية بعد تحديدها بعناية. وبعد تبني كلية التربية لأسلوب الكفايات التعليمية في إعداد المعلم ينبغي أن تقوّم أداء الطالب المعلم في ضوء معيار (محك) محدد ودقيق مبني على أسس مقاسة ومعروفة مسبقًا، وفي الوقت نفسه يتم تجنب استخدام أساليب التقويم القديمة كمقارنة الطالب المعلم بزملائه الآخرين. ومما تجدر الإشارة إليه هو أن برامج إعداد المعلم المبنية على أساس الكفايات التعليمية تعمل على إيجاد علاقة بين برامج الإعداد وبين المهام والمسؤوليات التي سوف يواجهها المعلم في الميدان [٢، ص ص٢٨-٣٤]. كما تعتبر حركة إعداد المعلم وتدريبه على أساس فكرة الكفايات التعليمية من أعظم الإنجازات التربوية المعاصرة [٣، ص١١٣].

وعلى ذلك فإن هذه الدراسة تهدف إلى التعرف على الكفايات التعليمية اللازمة لإعداد المعلمين في كلية التربية بالرياض جامعة الملك سعود، وذلك في سبيل تحسين مستوى أدائهم أثناء ممارساتهم لمهنة التدريس.

مشكلة الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مدى أهمية الكفايات التعليمية اللازمة للمعلم في المرحلتين المتوسطة والثانوية وذلك من وجهة نظر طلاب التربية الميدانية والمشرفين عليهم في كلية التربية، جامعة الملك سعود، بالرياض، كما تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مدى تطبيق طلاب التربية الميدانية لتلك الكفايات التعليمية من وجهة نظر الطلاب أنفسهم والمشرفين عليهم في كلية التربية بجامعة الملك سعود، وذلك في سبيل تطوير الكفايات التعليمية اللازمة للتعليم التي قد تسهم في رفع مستوى أداء المعلمين وتلاميذهم في الميدان.

وقد حاولت هذه الدراسة الإجابة عن التساؤلات الآتية:

١ ـ ما مدى أهمية الكفايات التعليمية اللازمة لمعلم المرحلتين المتوسطة والثانوية من وجهة نظر طلاب التربية الميدانية والمشرفين عليهم من أعضاء هيئة التدريس والأساتذة في كلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض؟

٢ ـ هل هناك فرق ذو دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) بين طلاب التربية الميدانية والمشرفين عليهم في تحديد درجة أهمية كل مجال من مجالات الكفايات التعليمية اللازمة لمعلم المرحلتين المتوسطة والثانوية؟

٣ ـ هل هناك فرق ذو دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) في وجهة نظر فئتي المشرفين على طلاب التربية الميدانية (دكتور، محاضر) فيما يختص بمستوى إدراكهم لأهمية الكفايات التعليمية اللازمة لمعلم المرحلتين المتوسطة والثانوية؟

٤ ـ هل هناك فرق ذو دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) في وجهات نظر طلاب التربية الميدانية في تحديد درجة أهمية كل مجال من مجالات الكفايات التعليمية اللازمة لمعلم المرحلتين المتوسطة والثانوية وذلك باختلاف التخصص العلمي؟

٥ ـ ما مدى تطبيق طلاب التربية الميدانية للكفايات التعليمية اللازمة لمعلم المرحلتين المتوسطة والثانوية من وجهة نظر الطلاب أنفسهم والمشرفين عليهم من أعضاء هيئة التدريس والأساتذة في كلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض؟

٦ ـ هل هناك فرق ذو دلالة إحصائية (α = ٠,٥) بين طلاب التربية الميدانية والمشرفين عليهم في تحديد درجة تطبيق طلاب التربية الميدانية لكل مجال من مجالات الكفايات التعليمية اللازمة لمعلم المرحلتين المتوسطة والثانوية؟

٧ ـ هل هناك فرق ذو دلالة إحصائية (α = ٠,٥) في وجهة نظر فئتي المشرفين على طلاب التربية الميدانية (دكتور، محاضر) فيما يختص بتحديد درجة تطبيق طلاب التربية الميدانية للكفايات التعليمية اللازمة لمعلم المرحلتين المتوسطة والثانوية؟

٨ ـ هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٥) في وجهات نظر طلاب التربية الميدانية في تحديد درجة تطبيقهم لكل مجال من مجالات الكفايات التعليمية اللازمة لمعلم المرحلتين المتوسطة والثانوية وذلك باختلاف التخصص العلمي؟

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية هذه الدراسة في الأمور التالية :

١ ـ تسعى لإصلاح برامج إعداد المعلمين في كلية التربية بجامعة الملك سعود من خلال التعرف على ممارسات الطلاب أثناء تدريبهم الميداني، حيث تعتبر التربية الميدانية محكًا بالغ الأهمية يمكن بواسطته التعرف على مستوى توظيف الطالب المعلم للمفاهيم النظرية التي درسها أثناء فترة إعداده بالكلية.

٢ ـ تهتم بتطوير المعلم الذي يعد أحد الركائز الأساسية التي تقوم عليها العملية التعليمية التعلمية، وتمكينه من التكيف المناسب مع معطيات العصر وظروف الواقع.

٣ ـ كونها دراسة ميدانية تقف على مستوى أهمية وتطبيق الطالب المعلم للكفايات التعليمية اللازمة للتعليم من وجهة نظر الطلاب أنفسهم والمشرفين عليهم.

٤ ـ تسهم في وضع قائمة من الكفايات التعليمية التي تحتاجها وظيفة المعلم وممارساته التعليمية والتربوية في المدارس المتوسطة والثانوية، يمكن الاستفادة منها في إعداد معلم المستقبل.

٥ ـ تقدم هذه الدراسة نتائج قد يستفاد منها في صياغة توصيات يمكن أن تسهم في تطوير مستوى مهارات المعلم وكفاياته التعليمية لأداء وظيفته بالشكل المطلوب في المدارس المتوسطة والثانوية.

حدود الدراسة

تتحـدد هذه الـدراسة بعينة الدراسة المستخدمة والأدوات المستعان بها والأساليب الإحصائية التي اعتمدت عليها.

وتقتصر نتـائـج هذه الدراسة على أهمية وتطبيق الكفايات التعليمية اللازمة لمعلم المرحلتين المتوسطة والثانوية من وجهة نظر طلاب التربية الميدانية والمشرفين عليهم في كلية التربية بجامعة الملك سعود خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤١٤/١٤١٥هـ.

مصطلحات الدراسة

الكفايات التعليمية

ويقصد بالكفايات التعليمية في هذه الدراسة جميع المعارف والمهارات والقدرات التي يحتاجها معلم المرحلة المتوسطة أو الثانوية في تحقيق الأهداف المنشودة لتلك المرحلة.

التربية الميدانية

هي فترة التدريب التي يقضيها الطالب المعلم بالمدرسة المتوسطة أو الثانوية، وفيها يتفرغ تمامًا لعملية تدريس التلاميذ في مجال تخصصه العلمي خلال آخر فصل دراسي من فترة إعداده بكلية التربية وتحت إشراف مشرف متخصص ومتابعته.

مشرفو التربية الميدانية

هم الأفـراد الـذين يحملون شهـادة الـدكتـوراه (أعضاء هيئة تدريس) أو شهادة الماجستير (أساتذة) ويقومون بالإشراف، كل حسب تخصصه، على طلاب التربية الميدانية في كلية التربية بجامعة الملك سعود في الفصل الأول من العام الجامعي ١٤١٤/١٤١٥هـ.

الدراسات السابقة

تزايدت الدراسات التي تبحث في موضوع الكفايات التعليمية اللازمة للمعلم في مراحل التعليم العام المختلفة، ومن أهم تلك الدراسات ما يلي:

أجـرى كيلي Kelley دراسـة مسحية بغـرض حصر معاهد وكليات إعداد وتأهيل المعلمـين في الولايات المتحدة الأمريكية التي طبقت أو خططت لتطبيق برامج الكفايات التعليمية اللازمة للمعلم . وتوصل إلى أنه ، على الرغم من حداثة هذا الاتجاه في مجال إعداد المعلمـين وتأهيليهم ، إلا أن حوالي ٧٠٪ ، من تلك المعاهد والكليات بدأت في التطبيق الفعلي أو عقدت العزم على تطبيقه مستقبلاً [١ ، ص ص٧-٨] .

أما جاري بورش Gary Borich ، فقد قام بتحديد أربعة مصادر تبنى على أساسها الكفايات التعليمية اللازمة للمعلم وهي : (١) أسلوب تحليل النظم ؛ (٢) ملاحظة مجموعة من المعلمـين المتميزين في تدريسهم ؛ (٣) البحوث والدراسات في مجال عمليتي التعليم والتعلم ؛ (٤) آراء التربويين المتخصصين والمهتمين في مجال إعداد وتأهيل المعلمين [٤ ، ص٨] .

وفي دولة قطر قام الشيخ وزاهر بدراسة لتحديد أهمية الكفايات التعليمية اللازمة للمعلم القطري ، وعليه وضع الباحثان ثمانٍ وأربعين (٤٨) كفاية تعليمية فرعية صنفت في ستـة مجالات رئيسـة هي : التخـطيط للدرس ، وتنفيذ الدرس ، والمجال العلمي والنمو المهني ، والتقويم ، والفلسفة التربوية ، والنظام والعلاقات الإنسانية . وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها : اتفق المعلمون والأساتذة في ترتيب الأهمية النسبية للكفايات التعليمية [٥ ، ص ص١٤٧-١٧٣] .

وفي دولـة الكـويت قام جامـع وآخرون بدراسة الكفايات التعليمية اللازمة لمعلم المرحلة الابتدائية . وشملت عينة الدراسة أساتذة معهدي التربية للمعلمين والمعلمات وعددًا من الموجهين المنتدبين للإشراف على التربية الميدانية في المعهدين . وتضمنت أداة الدراسة استبانة من خمسة مجالات رئيسة هي : إعداد الدرس ، وتنفيذ الدرس ، والمجال العلمي والنمو المهني ، والنظام والعلاقات الإنسانية ، والتقويم . وقد اشتمل كل مجال على خمس كفايات فرعية وبذلك أصبح عدد الكفايات الإجمالي ثلاثين (٣٠) كفاية فرعية . وتوصلت الدراسة إلى نتائج مفيدة أهمها :

● لا توجد فروق بين أساتذة معهدي التربية للمعلمين والمعلمات (تربويون وغير تربـويين) وبـين المـوجهين الفنيين (تربويون وغير تربويين) في إدراكهم لأهمية الكفايات التعليمية التي جاءت في استبانة الدراسة .

● توجـد فروق دالـة إحصـائيًّا بين التربويين (أساتذة وموجهون) وغير التربويين (أساتذة وموجهون) في إدراكهم لأهمية المجالات التالية: إعداد الدرس، والتقويم، والمجال العلمي والنمو المهني [٦، ص ص٥٩-٦٠].

حاول فاروق الفـرا أن يضع شروطًا ينبغي توافرها في الكفايات التعليمية اللازمة للمعلم في الوطن العربي، ومن هذه الشروط:

١ - أن يكون في الإمكان تحقيقها.

٢ - أن تكون متسقة مع أهداف المادة والأهداف العامة للتربية.

٣ - أن تصاغ بطريقة إجرائية يمكن ملاحظتها وقياسها.

٤ - أن تكون واقعية وواضحة ومحددة ومتوازنة ويمكن تحقيقها وأن تكون مقبولة من قبل المعلمين.

وقد أوصى فاروق الفرا بعدد من التوصيات جاء في مقدمتها: الإفادة من أساليب الاتجاه القائم على الكفايات في إعداد المعلمين ضمن التخطيط المستقبلي لإعداد وتدريب المعلمين في الوطن العربي [٧، ص ص٢٩٦-٣٠٢].

وفي مصر أجرى سمعان دراسة ميدانية في مجال الكفايات التدريسية لدى المعلمين التربويين وغير التربويين بهدف التعرف على الكفايات التدريسية لدى معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسوهاج. ولتحقيق هدف الدراسة، استخدام سمعان أداة ملاحظة تحتوي على ستة مجالات رئيسة هي: تخطيط الدرس، وتنفيذ الدرس، واستخدام الوسائل التعليمية، والمجال العلمي، والنظام والعلاقات في الفصل، والتقويم، وقد تضمنت هذه المجالات الرئيسة خمسًا وأربعين (٤٥) كفاية فرعية.

وتوصل سمعان إلى نتائج منها:

توافر الكفايات التدريسية لدى المعلمين التربويين وغير التربويين في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سوهاج بنسب تتراوح مابين ٢٤، ٤٨٪ في مجال التقويم و٦٦,٥٧٪ في مجال التخطيط للدرس.

تفوق مجموعة المعلمين التربويين في مجالات التخطيط للدرس وتنفيذه وتقويمه، في حين تفوقت مجموعة المعلمين غير التربويين في مجال الكفاية العلمية للمادة. [٨، ص ص٤٢٥-٤٩٩].

وفي الأردن أجرى نصر مقابلة دراسة استطلاعية (١٩٨٩م) حول فعالية الكفايات التعليمية ومصدرها عند معلمي المرحلة الثانوية، وحتى يحقق الباحث أهداف دراسته صمم استبانة ضمت خمسين (٥٠) كفاية فرعية مشتقة من سبع كفايات تعليمية رئيسة هي: الإلمام بالمادة العلمية، والتخطيط وتحديد الأهداف، والتقويم، والاتصال والتفاعل مع الطلاب، وإدارة الصف وحفظ النظام، وتطوير التلميذ، والدافعية. وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها: أن ٤٩,٧٪ من معلمي المرحلة الثانوية طوّروا فعاليتهم للكفايات التعليمية من خلال الخبرة في التدريس، في حين أشار ٨,٠٦٪ فقط من المعلمين إلى أن الجامعة كانت المصدر الرئيس لتطوير فعاليتهم للكفايات التعليمية [٩، ص٢١٩].

وأجرى الخوالدة دراسة بالأردن تناولت تحديد الكفايات التعليمية وأهميتها لإعداد معلمي المرحلة الإلزامية (ابتدائية، ومتوسطة) من وجهة نظر المشتغلين في برامج إعداد المعلمين: مدرسي كليات المجتمع، والمشرفين التربويين، وأساتذة الجامعات. وقد طوّر الخوالدة استبانة اشتملت على أربعين (٤٠) كفاية تعليمية فرعية مشتقة من خمس كفايات تعليمية رئيسة هي: إعداد الدرس، وتنفيذ الدرس، والمجال الأكاديمي والنمو المهني، والعلاقات الإنسانية وإدارة الصف، والتقويم. وقد توصلت الدراسة إلى نتائج منها:

● لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مختلف فئات عينة الدراسة في إدراكهم للأهمية النسبية للكفايات التعليمية الفرعية المكونة لمجالات الكفايات الرئيسة التالية: إعداد الدرس، وتنفيذ الدرس، والعلاقات الإنسانية وإدارة الصف.

● وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين فئات عينة الدراسة من حيث إدراكهم للأهمية النسبية للكفايات التعليمية الفرعية المكونة للكفايات الرئيسة التالية: الكفايات الأكاديمية والنمو المهني، وكفايات التقويم.

وخلص الخوالدة في دراسته إلى عدد من التوصيات منها:

١ ـ ضرورة اهتمام المؤسسة التربوية بالمجالات الرئيسة الخمسة للكفايات التعليمية، وكذلك الكفايات الفرعية المرتبطة بها، وإدخالها في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة وفي أثنائها.

٢ ـ تحليل كل كفاية من الكفايات التعليمية إلى مجموعة من الأهداف السلوكية التي تحدد الأداء والمعيار الذي ينبغي أن يتقنه المعلم المتدرب.

٣ ـ إجراء دراسات تربوية أخرى، حول أهمية الكفايات التعليمية المطلوبة لمعلمي المرحلة الإلزامية، ومدى امتلاكهم للكفايات التعليمية [١٠، ص ص ٧٣-١١٣].

وقد حاول توبن وفريزر Tobin and Fraser وضع عدد من المهارات يشترط توافرها في معلم العلوم المثالي وهي:

١ ـ قدرة المعلم على استخدام التدريبات العملية بفاعلية.

٢ ـ قدرة المعلم على تنويع أساليب التدريس المناسبة لمستوى التلاميذ.

٤ ـ قدرة المعلم على تهيئة المناخات العلمية والاجتماعية والنفسية السليمة داخل حجرة الصف [١١، ص ص ٣-٢٥].

ومن الدراسات التي أجريت في المملكة العربية السعودية: دراسة نظرية قام بها نشوان والشعوان في مجال الكفايات التعليمية، وكان هدفها اشتقاق قائمة كفايات تعليمية لازمة لطلبة كليات التربية في المملكة، وذلك من خلال الوقوف على المستحدثات في تطوير كفايات المعلمين بما يتماشى مع حاجات المجتمع السعودي. وتوصلت الدراسة إلى تحديد اثنتين وسبعين (٧٢) كفاية تعليمية فرعية مشتقة منه أربع كفايات رئيسة هي: كفايات خاصة بتلبية حاجات المجتمع والتكيف معها، وكفايات خاصة بالعملية التعلمية التعليمية، وكفايات خاصة بالتقويم، وكفايات خاصة بعلاقة الطالب المعلم ببرامج التدريب [١٢، ص ص ١٠١-١٠٢].

وأجرى راضي السرور دراسة بعنوان «كفايات التدريس من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية ـ جامعة الملك سعود» وكان هدف الدراسة هو التعرف على مدى التوافق بين وجهات نظر فئات أعضاء هيئة التدريس حول كفايات التدريس. ولتحقيق هدف الدراسة قام السرور بترجمة أداة من اللغة الإنجليزية إلى العربية، وتضمنت الأداة في صيغتها النهائية سبعًا وثلاثين (٣٧) كفاية تعليمية. وتوصلت الدراسة إلى نتائج مهمة منها:

● لا يوجد اختلاف ذو دلالة إحصائية بين وجهات نظر أفراد العينة (أساتذة، أساتذة مشاركون، أساتذة مساعدون، محاضرون) نحو كفايات التدريس بسبب: المستوى التعليمي، أو الخبرة، أو التخصص.

وقد خلص السرور إلى عدد من التوصيات المفيدة منها:

● إجراء دراسات مماثلة تستكشف آراء طلبة كلية التربية وخريجيها حول الكفايات التدريسية التي يدعي أساتذتهم أهميتها.

● توحيد جهد المشرفين على طلاب التربية الميدانية بحيث يحرصون على توافر مثل هذه الكفايات التدريسية في سلوكيات الطلبة المتدربين وتصرفاتهم، لما لها من تأثير على مهنة التدريس ونتاج التعلم [١٣، ص ص ٨١-١٠٣].

كما أجريت دراسة أخرى في المملكة العربية السعودية قام بها صالح العيوني وذلك لحصر الكفايات التعليمية لمعلم العلوم في المرحلة الابتدائية. وصمم العيوني استبانة تشتمل على ست وثلاثين (٣٦) كفاية تعليمية فرعية صنفت في خمسة مجالات رئيسة هي: تخطيط الدرس، وتنفيذ الدرس، والتقويم، والمجال العلمي، وإدارة الصف والمختبر. وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها:

● يوجد اتفاق بين أعضاء هيئة التدريس العلميين والعلميين التربويين في ترتيب ثلاثة مجالات رئيسة هي: التقويم، وإدارة الصف والمختبر، والمجال العلمي.

● توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس العلميين والعلميين التربويين في تحديد الأهمية النسبية للكفايات التعليمية المحددة بالدراسة لصالح العلميين التربويين [١٤، ص - ص ٣٧-٣٨].

وفي عُمان أجرى شبارة دراسة حول تقويم اكتساب الكفايات التعليمية في ضوء مبادىء الإتقان لدى طالبات الكلية المتوسطة للمعلمات بمسقط. وخلص شبارة إلى توصيات مبنية على نتائج دراسته منها:

● إعادة النظر في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة بحيث تعنى برفع مستوى امتلاك الطلبة المعلمين للكفايات التعليمية المنشودة إلى مستوى الإتقان المطلوب والتي تحدد سلفًا بحيث لا يمكن تخرّج المعلم دون الوصول إلى هذا المستوى (أي بنسبة ٨٥٪).

● التخلي عن نظام التقويم الذي يعتمد أساسًا على الامتحانات أو قياس الأداء الذي يقارن الطالب المعلم بالمجموعة التي ينتمي إليها، واستبداله بنظام التعلم الإتقاني الذي يقوّم عمل المعلم في ضوء محك مرجعي محدد سلفًا وذلك لتجنب تخريج معلم بمستوى متوسط أو ضعيف [١٥، ص ص ١٩٧-٢٣٨].

وفي ضوء ما تم عرضه من الدراسات السابقة، يمكن استخلاص الآتي:

١ ـ أن معظم هذه الدراسات توصلت إلى معرفة مستوى أداء الطالب المعلم للكفايات التعليمية اللازمة للتعليم عن طريق آراء أساتذتهم فقط، لكن العدد الأقل منها (الدراسة الحالية من ضمنها) اعتمد في عملية التعرف هذه على استطلاع آراء الطلاب المعلمين وأساتذتهم معًا.

٢ ـ يتضح من هذه الدراسات أن هناك تقاربًا إلى حد كبير فيما يختص بتحديد المجالات الرئيسة للكفايات التعليمية وهي: إعداد الدرس، وتنفيذ الدرس، والمجال الأكاديمي والنمو المهني، والعلاقات الإنسانية وإدارة الصف، والتقويم.

٣ ـ أن معظم هذه الدراسات ركزت بشكل واضح على تحديد مستوى أهمية الكفايات التعليمية اللازمة للمعلم، ولم تتعرض إلى تحديد مستوى تطبيق تلك الكفايات.

٤ ـ على الرغم من أن كل المشتغلين في مجال إعداد المعلمين يدركون أهمية الكفايات التعليمية اللازمة للمعلم، إلا أن أعضاء هيئة التدريس والأساتذة المشرفين مباشرة على طلاب التربية الميدانية هم أكثر إدراكًا لأهمية تلك الكفايات التعليمية من غيرهم وذلك بحكم طبيعة عملهم وتخصصاتهم.

ومن هذا المنطلق ركزت الدراسة الحالية على معرفة وجهة نظر الطالب المعلم والمشرف عليه أثناء التربية الميدانية.

وأخيرًا يمكن القول إن الدراسات السابقة لم تتطرق إلى تحديد مستوى تطبيق وأهمية الكفايات التعليمية اللازمة لمعلم المستقبل في كلية التربية بجامعة الملك سعود وذلك من وجهة نظر الطالب المعلم والمشرفين عليه، مما يميز الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات السابقة.

إجراءات الدراسة

مجتمع الدراسة وعينتها

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب التربية الميدانية والمشرفين عليهم من أعضاء هيئة التدريس والأساتذة في كلية التربية بجامعة الملك سعود، في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤١٥/١٤١٤هـ. حيث بلغ مجموع طلاب التربية الميدانية في جميع

التخصصات ٢٦٢ طالبًا متدربًا، في حين بلغ مجموع أعضاء هيئة التدريس والأساتذة المشرفين على طلاب التربية الميدانية ٤٢ مشرفًا.

وبعد أن حصل الباحث على الموافقة بإجراء الدراسة من الجهة المعنية بالأمر (انظر ملحق رقم ١)، تم توزيع الاستبانة على جميع الطلاب المتدربين والمشرفين عليهم. وتسلم الباحث ١٨١ استجابة (استبانة) كاملة البيانات تقريبًا من طلاب التربية الميدانية تمثل نسبة ٦٩,٠٨٪ من مجموع الطلاب الكلي، وجدول رقم ١ يبين توزيع الطلاب حسب تخصصاتهم العلمية. كما تسلم الباحث ٣٣ استجابة (استبانة) كاملة البيانات من المشرفين على طلاب التربية الميدانية تمثل نسبة ٧٨,٥٧٪ من مجموع المشرفين الكلي، وجدول رقم ٢ يبين توزيع المشرفين حسب مستواهم العلمي.

جدول رقم ١. توزيع طلاب التربية في مجتمع الدراسة حسب التخصص الأكاديمي.

العدد	التخصص العلمي	العدد	النسبة المئوية ٪
١	علوم	٤١	٢٢,٦٥
٢	اجتماعيات	٢١	١١,٦٠
٣	لغة عربية	٣٥	١٩,٣٤
٤	لغة إنجليزية	١٥	٨,٢٨
٥	دراسات إسلامية	٣٧	٢٠,٤٤
٦	تربية فنية	٩	٤,٩٧
٧	تربية بدنية	٦	٣,٣١
٨	رياضيات	١١	٦,٠٧
٩	حاسب آلي	٦	٣,٣١
	المجموع	١٨١	١٠٠,٠٠

جدول رقم ٢ . توزيع المشرفين على طلاب التربية الميدانية في مجتمع الدراسة حسب المستوى العلمي .

العدد	المستوى العلمي	العدد	النسبة المئوية ٪
١	دكتوراه	٢٢	٦٦,٦٧
٢	ماجستير	١١	٣٣,٣٣
	المجموع	٣٣	١٠٠,٠٠

أداة الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مدى أهمية الكفايات التعليمية لمعلم المرحلتين المتوسطة والثانوية، ومدى تطبيق طلاب التربية الميدانية لهذه الكفايات التعليمية، وذلك من وجهة نظر طلاب التربية الميدانية والمشرفين عليهم في كلية التربية بجامعة الملك سعود. وحتى تحقق الدراسة أهدافها المنشودة، كان لابد للباحث من استخدام أداة مناسبة. فقام بإعداد قائمة بالكفايات التعليمية (عبارات الاستبانة) اللازمة لمعلم المرحلتين المتوسطة والثانوية وذلك بالاعتماد على خبراته واهتماماته الخاصة في مجال الدراسة، وبالاطلاع على الدراسات والأبحاث الخاصة بالكفايات التعليمية اللازمة للمعلم، وبالرجوع إلى خبرة أصحاب الاختصاص، وعليه توصل الباحث إلى وضع ثلاث وخمسين (٥٣) كفاية تعليمية فرعية (عبارات الاستبانة) موزعة على المجالات الرئيسة (المحاور) الخمسة التالية:

١ ـ مجال إعداد الدرس، ويشتمل على تسع (٩) كفايات تعليمية فرعية.

٢ ـ مجال تنفيذ الدرس، ويشتمل على إحدى عشرة (١١) كفاية تعليمية فرعية.

٣ ـ المجال الأكاديمي والنمو المهني، ويشتمل على عشر (١٠) كفايات تعليمية فرعية.

٤ ـ مجال العلاقات الإنسانية وإدارة الصف، ويشتمل على إحدى عشرة (١١) كفاية تعليمية فرعية.

٥ ـ مجال التقويم، ويشتمل على اثنتي عشرة (١٢) كفاية تعليمية فرعية.

صدق الأداة

بعـد أن صمم البـاحـث الأداة (قـائمة الكفايات التعليمية) بصيغتها الأولية، تـم عرضهـا على أحد عشر (١١) محكمًا من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال التربية وعلم النفس بكلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض (انظر ملحق رقم ٢) وذلك بقصد التأكد من صدق الأداة. وقد طلب الباحث من المحكمين الأفاضل تحديد مدى وضوح الصياغة، ومـدى أهمية كل كفاية لموضوع الدراسة، ومدى ملاءمة فرعية (فقرة) للمحور (للكفاية الرئيسة) الذي تنتمي إليه. بالإضافة إلى ذلك حصل الباحث على استشارات قيمة، من المختصين في مركز البحوث التربوية بكلية التربية بجامعة الملك سعود، في مجال تصميم الأداة.

وبنـاءً على آراء المحكمـين الأفاضل وملاحظاتهم السديدة تم التعديل المطلوب، وأخذت الأداة (الاستبانة) شكلها النهائي. (انظر ملحق رقم ٣) والجاهز للتطبيق. وبناءً على هذه الإجراءات يمكن القول إن الاستبانة بلغت مستوًى مقبولاً من صدق المحتوى.

ثبات الأداة

ولتحـديد ثبـات أداة الـدراسة (الاستبانة) الخاصة بأفراد الدراسة، طبق الباحث معـادلـة ألفـا لكـرونباخ Cronbach Alpha على مجتمع الدراسة بغرض حساب الاتساق الداخلي لأجزاء الأداة (الاستبانة)، وقد بلغت قيمة ألفا ٦٤ , ٨٩٪ مما يدل على ثبات هذه الأداة (الاستبانة) بدرجة عالية.

المعالجة الإحصائية

في سبيل الإجـابـة عن تساؤلات الدراسة، قام الباحث بتحويل استجابات أفراد مجتمع الدراسة على كل كفاية من كفايات أداة الدراسة (الاستبانة) إلى أرقام. حيث طلب الباحث من أفراد الدراسة الإجابة عن مدى أهمية كل كفاية وفق تدرج رباعي (مهمة، متوسطة الأهمية، قليلة الأهمية، عديمة الأهمية). وأعطيت الدرجات التالية (٤-٣-٢-١) على التـوالي. كما طلب الباحث أيضًا من أفراد الدراسة الإجابة عن مدى تطبيق طالب التربية الميدانية لكل كفاية وفق تدرج رباعي (مطبقة تمامًا، مطبقة أحيانًا، مطبقة نادرًا، غير

مطبقة إطلاقًا) وأعطيت الدرجات التالية (٤-٣-٢-١) على التوالي، ثم استخدم الباحث، بعد استشارة المختصين بمركز البحوث التربوية في كلية التربية بجامعة الملك سعود، النسب المئوية، والمتوسطة الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الأحادي 1-ANOVA ، واختبار (ت) لعينتين مستقلتين T-Test for two independent samples.

نتائج الدراسة وتفسيرها

ستعرض النتائج التي تم التوصل إليها من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة التالية :

السؤال الأول: ما مدى أهمية الكفايات التعليمية اللازمة لمعلم المرحلتين المتوسطة والثانوية من وجهة نظر طلاب التربية الميدانية والمشرفين عليهم من أعضاء هيئة التدريس والأساتذة في كلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والرتبة، وذلك لبيان أهمية مجالات الكفايات التعليمية الرئيسة الخمس من وجهة نظر طلاب التربية الميدانية والمشرفين عليهم، كما هو موضح في جدول رقم ٣.

جدول رقم ٣. المتوسطات والنسب المئوية لأهمية مجالات الكفايات التعليمية الرئيسة وترتيبها من قبل طلاب التربية الميدانية والمشرفين عليهم من أعضاء هيئة التدريس والأساتذة.

م	المجال	المشرفون			طلاب التربية الميدانية		
		المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الرتبة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الرتبة
١	إعداد الدرس	٣,٨٥	٩٦,٢	٢	٣,٦٥	٩١,٢	٤
٢	تنفيذ الدرس	٣,٨٨	٩٧	١	٣,٧٤	٩٣,٥	٢
٣	المجال الأكاديمي والنمو المهني	٣,٨٣	٩٥,٧	٤	٣,٧٠	٩٢,٥	٣
٤	العلاقات الإنسانية وإدارة الصف	٣,٨٤	٩٦	٣	٣,٧٥	٩٣,٨	١
٥	التقويم	٣,٨٢	٩٥,٥	٥	٣,٦١	٩٠,٢	٥
	المعدل العام	٣,٨٤	٩٦		٣,٦٩	٩٢,٢	

عند قراءة جدول رقم ٣ يمكن ملاحظة الآتي :

١ ـ أجمع طلاب التربية الميدانية والمشرفون عليهم على أن هذه الكفايات التعليمية مهمة وضرورية لمعلم المستقبل، وذلك لأن الطلاب قد حصلوا على متوسط حسابي عام قدره ٣,٦٩ من ٤ درجات وبنسبة ٩٢,٢٪، في حين حصل المشرفون على متوسط حسابي عام قدره ٣,٨٤ من ٤ درجات وبنسبة ٩٦٪، وهذه النتيجة تؤكد أن جميع أفراد الدراسة ينظرون إلى هذه الكفايات التعليمية على أنها مهمة بدرجة كبيرة لمعلم المرحلتين المتوسطة والثانوية .

٢ ـ اتفق طلاب التربية الميدانية والمشرفون عليهم في تصنيف مجال التقويم بالمرتبة الخامسة والأخيرة، وجاءت هذه النتيجة متفقة مع نتيجة دراسة الخوالدة [١٠، ص١٠١] ودراسة حسن جامع وآخرين [٦، ص٨٠] في حين اختلف الطلاب مع المشرفين عليهم في ترتيب المجالات الأخرى، حيث رتب الطلاب المجالات حسب الأهمية على النحو التالي : العلاقات الإنسانية وإدارة الصف، وتنفيذ الدرس، والمجال الأكاديمي والنمو المهني، وإعداد الدرس. إلا أن المشرفين على طلاب التربية الميدانية رتبوا تلك المجالات حسب الأهمية على النحو التالي: تنفيذ الدرس، وإعداد الدرس، والعلاقات الإنسانية وإدارة الصف، والمجال الأكاديمي والنمو المهني .

٣ ـ إن الفرق بين أعلى وأدنى متوسط لأهمية مجالات الكفايات التعليمية (٣,٧٥-٣,٦١) من جهة نظر الطلاب كان أكبر من الفرق بين أعلى وأدنى متوسط للأهمية (٣,٨٨-٣,٨٢) من وجهة نظر المشرفين على التربية الميدانية .

٤ ـ على الرغم من أن متوسط الأهمية يتميز بالارتفاع لكل أفراد الدراسة، إلا أن متوسط الأهمية لدى المشرفين على التربية الميدانية هو دائمًا أعلى من متوسط الأهمية لدى طلاب التربية الميدانية، ولكل مجال من مجالات الكفايات التعليمية الرئيسة . كما تبين أيضًا أن متوسط الأهمية لدى المشرفين كان أعلى من متوسط الأهمية لدى الطلاب في خمسين (٥٠) كفاية فرعية من مجموع ٥٣ كفاية فرعية (انظر ملحق رقم ٤). وقد يعزى سبب ذلك إلى إيمان أعضاء هيئة التدريس والأساتذة الراسخ بفائدة هذه الكفايات التعليمية للمعلم نتيجة لخبراتهم وتخصصاتهم العلمية الدقيقة .

السؤال الثاني: هل هناك فرق ذو دلالة إحصائية (α =٠,٠٥) بين طلاب التربية الميدانية والمشرفين عليهم في تحديد درجة أهمية كل مجال من مجالات الكفايات التعليمية اللازمة لمعلم المرحلتين المتوسطة والثانوية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار «ت» T.Test لعينتين مستقلتين وجدول رقم ٤ يبين خلاصة النتائج المتعلقة بالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لطلاب التربية الميدانية والمشرفين عليهم لكل مجال من مجالات الكفايات التعليمية الرئيسة الخمسة.

جدول رقم ٤ . نتيجة اختبار «ت» لقياس دلالة الفرق بين وجهة نظر طلاب التربية الميدانية وبين المشرفين عليهم فيما يتعلق بمستوى الأهمية لكل مجال من مجالات الكفايات التعليمية المحددة في هذه الدراسة.

المجال	الفئة	عدد الحالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	درجة الحرية	مستوى الدلالة
إعداد الدرس	مشرفون	٣٣	٣,٨٥	٠,٢٠			٠,٠٠٠**
	طلاب	١٨٠	٣,٦٥	٠,٢٩	٤,٩٦	٢١١	دالة
تنفيذ الدرس	مشرفون	٣٣	٣,٨٨	٠,١٧			٠,٠٠٠**
	طلاب	١٨١	٣,٧٤	٠,٣١	٣,٩٦	٢١٢	دالة
المجال الأكاديمي والنمو المهني	مشرفون	٣٣	٣,٨٣	٠,٢٥			٠,٠٢*
	طلاب	١٨١	٣,٧٠	٠,٣٠	٢,٣٢	٢١٢	دالة
العلاقات الإنسانية وإدارة الصف	مشرفون	٣٣	٣,٨٤	٠,٢٤			٠,١١
	طلاب	١٨١	٣,٧٥	٠,٣١	١,٥٩	٢١٢	غير دالة
التقويم	مشرفون	٣٣	٣,٨٢	٠,٣٠			٠,٠٠٢**
	طلاب	١٨١	٣,٦١	٠,٣٧	٣,١٨	٢١٢	دالة

* دالة عند مستوى ٠,٠٥ .

** دالة عند مستوى ٠,٠١ أو أقل.

اتضح من جدول رقم ٤ أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥ و α = ٠,٠١) لإدراك الأهمية بين طلاب التربية الميدانية والمشرفين عليهم في المجالات الآتية : إعداد الدرس ، وتنفيذ الدرس ، والمجال الأكاديمي والنمو المهني ، والتقويم ولصالح المشرفين على التربية الميدانية . وهذا يعني تفوق مجموعة المشرفين على مجموعة طلاب التربية الميدانية في إدراكهم للأهمية النسبية لتلك المجالات التعليمية الأربعة ، وذلك لما يتمتع به المشرفون من خبرات أكبر وتخصصات أدق مقارنة بالطلاب . وعليه أعطى المشرفون أوزانًا أكبر لأهمية الكفايات التعليمية المذكورة قياسًا بالطلاب ، وهذه النتيجة تعتبر نتيجة منطقية .

كما اتضح من جدول رقم ٤ عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في مجال واحد هو مجال العلاقات الإنسانية وإدارة الصف بين الطلاب والمشرفين عليهم . ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن الطلاب والمشرفين عليهم يدركون الأهمية النسبية لمجال العلاقات الإنسانية وإدارة الصف بدرجة متشابهة ، حيث جاء هذا المجال من حيث الأهمية في المرتبة الرابعة بالنسبة للمشرفين ، وفي المرتبة الأولى بالنسبة للطلاب . وتبدو هذه النتيجة منطقية ومقبولة نظرًا لأن الطلاب لم يكتسبوا الخبرة الكافية بعد في التدريس ؛ لذا انصب جلّ اهتمامهم على ضبط النظام داخل الصف ومحاولة تشكيل علاقات أخوية مع التلاميذ .

السؤال الثالث : هل هناك فرق ذو دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) في وجهة نظر فئتي المشرفين على طلاب التربية الميدانية (دكتور، محاضر) فيما يختص بمستوى إدراكهم لأهمية الكفايات التعليمية اللازمة لمعلم المرحلتين المتوسطة والثانوية؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باستخدام اختبار «ت» (T.Test) وجدول رقم ٥ يبين خلاصة النتائج المتعلقة بالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة «ت» للمشرفين على طلاب التربية الميدانية من أعضاء هيئة التدريس (دكتور) وأساتذة (محاضر) لكل مجال من مجالات الكفايات التعليمية الرئيسة الخمس .

جدول رقم ٥. نتيجة اختبار «ت» لقياس دلالة الفرق بين وجهة نظر فئتي المشرفين على طلاب التربية الميدانية من أعضاء هيئة التدريس (دكتور) وأساتذة (محاضر) فيما يتعلق بمستوى إدراكهم لأهمية كل مجال من مجالات الكفايات التعليمية المحددة بهذه الدراسة.

المجال	الفئة	عدد الحالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	درجة الحرية	مستوى الدلالة
إعداد الدرس	دكتور	٢٢	٣,٨٩	٠,١٣			٠,٤٦
	محاضر	١١	٣,٨٥	٠,١٩	٠,٧٥	٣١	غير دالة
تنفيذ الدرس	دكتور	٢٢	٣,٨٩	٠,١٨			٠,٨٢
	محاضر	١١	٣,٨٨	٠,١٧	٠,٢٣	٣١	غير دالة
المجال الأكاديمي والنمو المهني	دكتور	٢٢	٣,٨٠	٠,٢٩			٠,٣٨
	محاضر	١١	٣,٨٨	٠,١٦	-٠,٩٠	٣١	غير دالة
العلاقات الإنسانية وإدارة الصف	دكتور	٢٢	٣,٨٤	٠,٢٥			٠,٩٧
	محاضر	١١	٣,٨٤	٠,٢٣	-٠,٠٣	٣١	غير دالة
التقويم	دكتور	٢٢	٣,٨٤	٠,٣٠			٠,٤٣
	محاضر	١١	٣,٧٥	٠,٣٥	٠,٨٠	٣١	غير دالة

اتضح من جدول رقم ٥ أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهتي نظر كل من أعضاء هيئة التدريس (دكتور) والأساتذة (محاضر) فيما يتعلق بمستوى إدراكهم لأهمية مجالات الكفايات التعليمية الرئيسة: إعداد الدرس، وتنفيذ الدرس، والمجال الأكاديمي والنمـو المهني، والعلاقات الإنسانية وإدارة الصف والتقويم. وتدل هذه النتيجة على أن هناك تطابقًا كبيرًا بين وجهة نظر فئتي المشرفين على طلاب التربية الميدانية فيما يختص بتحديد الأهمية النسبية للكفايات التعليمية المتضمنة في الدراسة الحالية. كما تدل هذه النتيجة على أن هذه الكفايات التعليمية يمكن أن تمثل أساسًا جيدًا في إعداد وتأهيل معلم المرحلتين

المتوسطة والثانوية بكلية التربية بجامعة الملك سعود. ومما يفسر عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فئتي المشرفين على طلاب التربية الميدانية في تحديد الأهمية النسبية للكفايات التعليمية هو أن أعضاء هيئة التدريس (دكتور) والأساتذة (محاضر) قد يعتبرون أن هذه الكفايات التعليمية تمثل قاعدة مشتركة لكل العاملين في مجال إعداد معلم المستقبل في كلية التربية. وجاءت هذه النتيجة مؤيدة لنتيجة دراسة راضي السرور [١٣، ص٩٥].

السؤال الرابع: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية (α =٥ , ٠) في وجهات نظر طلاب التربية الميدانية في تحديد أهمية كل مجال من مجالات الكفايات التعليمية اللازمة لمعلم المرحلتين المتوسطة والثانوية وذلك باختلاف التخصص العلمي؟

في سبيل الإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باستخدام تحليل التباين وجدول رقم ٦ يوضح نتائج ذلك التحليل.

يتضح من جدول رقم ٦ أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥ , ٠) أو أقل بين فئات طلاب التربية الميدانية في إدراك الأهمية النسبية حسب التخصص العلمي في المجالات الرئيسة التالية: إعداد الدرس، وتنفيذ الدرس، والمجال الأكاديمي والنمو المهني، إلا أن جدول رقم ٦ لم يكشف عن فروق ذات دلالة إحصائية بين فئات الطلاب في إدراك الأهمية النسبية حسب متغير التخصص العلمي في مجالي: العلاقات الإنسانية وإدارة الصف، والتقويم. وفيما يلي تفسير لنتائج هذا السؤال:

أولًا: للكشف عن مصدر الفروق الدالة إحصائيًا بين فئات طلاب التربية الميدانية في مجال كفايات إعداد الدرس، ومجال كفايات تنفيذ الدرس، ومجال الكفايات الأكاديمية والنمو المهني التي كشف عنها جدول تحليل التباين (٦) استخدم الباحث اختبار توكي Tukey وقد تبين الآتي:

(ا) أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في إدراك الأهمية النسبية لمجال إعداد الدرس في التخصصات التالية: اجتماعيات، ودراسات إسلامية، وتربية فنية، والرياضيات، ولصالح التخصصات الثلاثة الأولى (اجتماعيات، ودراسات إسلامية، وتربية فنية) مقارنة بالتخصص الأخير (الرياضيات). وقد يرجع سبب ذلك إلى أن تخصص

جدول رقم ٦ . ملخص نتائج تحليل التباين الأحادي لوجهات نظر طلاب التربية الميدانية في تحديد درجة أهمية كل مجال من مجالات الكفايات التعليمية وذلك بالنسبة لمتغير التخصص العلمي.

المجال	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة «ف»	مستوى الدلالة
إعداد الدرس	بين المجموعات	٨	١,٦٥	٠,٢١		٠,٠٠٨**
	داخل المجموعات	١٧٠	١٣,١٢	٠,٠٨	٢,٦٨	دالة
	المجموع الكلي	١٧٨	١٤,٧٧			
تنفيذ الدرس	بين المجموعات	٨	١,٩٩	٠,٢٥		٠,٠٠٧**
	داخل المجموعات	١٧١	١٥,٥٨	٠,٠٩	٢,٧٤	دالة
	المجموع الكلي	١٧٩	١٧,٥٧			
المجال الأكاديمي والنمو المهني	بين المجموعات	٨	١,٤٦	٠,١٨		٠,٠٤*
	داخل المجموعات	١٧١	١٥,٠٢	٠,٨٨	٢,٠٧	دالة
	المجموع الكلي	١٧٩	١٦,٤٨			
العلاقات الإنسانية وإدارة الصف	بين المجموعات	٨	١,٢٨	٠,١٦		٠,٠٩
	داخل المجموعات	١٧١	١٦,٠٢	٠,٠٩	١,٧١	غير دالة
	المجموع الكلي	١٧٩	١٧,٣٠			
التقويم	بين المجموعات	٨	١,١٣	٠,١٤		٠,٣٩
	داخل المجموعات	١٧١	٢٢,٨٩	٠,١٣	١,٠٦	غير دالة
	المجموع الكلي	١٧٩	٢٤,٠٢			

* دالة عند مستوى ٠,٠٥ .

** دالة عند مستوى ٠,٠١ أو أقل.

الرياضيات يعتمد في الأساس على حقائق ومفاهيم علمية محددة على خلاف التخصصات الأدبية التالية : اجتماعيات، ودراسات إسلامية، وتربية فنية . وعليه فإن الطالب المعلم يرى أن عملية إعداد الدرس في التخصصات الأدبية الثلاثة مهمة بدرجة أكبر قياسًا بإعداد درس الرياضيات .

(ب) أن هناك فرقًا ذات دلالة إحصائية في إدراك الأهمية النسبية لمجال تنفيذ الدرس بين تخصص اللغة العربية وتخصص التربية البدنية ولصالح تخصص اللغة العربية . وقد يرجع سبب ذلك إلى أن تخصص التربية البدنية يختلف اختلافًا نسبيًا في عملية تنفيذ الدرس قياسًا بتخصص اللغة العربية . حيث إن تنفيذ الدرس في التربية البدنية يعتمد في الواقع على ممارسات عملية تطبيقية في حين يتم تنفيذ درس اللغة العربية من خلال المناقشة النظرية والحوار، وطرح الأسئلة واستثارة تفكير التلاميذ، وعليه فطالب التربية الميدانية يمكن أن يشعر بأهمية أكبر نحو كفايات تنفيذ درس اللغة العربية مقارنة بتنفيذ درس التربية البدنية .

(جـ) أن هناك فرقًا ذا دلالة إحصائية في إدراك الأهمية النسبية للمجال الأكاديمي والنمو المهني بين تخصص اللغة العربية وتخصص الرياضيات ولصالح تخصص اللغة العربية . وتشير هذه النتيجة إلى تفوق مجموعة اللغة العربية على مجموعة الرياضيات في الرغبة في تحسين المستوى في مادة التخصص العلمي والتربوي من خلال متابعة الجديد، والحرص على العمل، والاستفادة من خبرات الآخرين . . . إلخ . وعلى الرغم من تفوق مجموعة اللغة العربية في إدراك الأهمية النسبية للمجال الأكاديمي والنمو المهني، إلا أن مجموعة الرياضيات سجلت أهمية نسبية عالية حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة ٣,٤٨ من ٤ درجات وبنسبة ٨٧٪ .

ثانيًا : تبين من جدول تحليل التباين رقم ٦ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فئات طلاب التربية الميدانية في إدراك الأهمية النسبية حسب متغير التخصص العلمي في مجال العلاقات الإنسانية وإدارة الصف، ومجال التقويم . وقد يُعزى سبب ذلك إلى أن جميع فئات الطلاب متفوقون في تحديد مستوى الأهمية النسبية لمجالي العلاقات الإنسانية وإدارة الصف، والتقويم . وعليه يمكن أن يشكل هذان المجالان أساسًا قويًا في إعداد معلم المرحلتين المتوسطة والثانوية بكلية التربية بجامعة الملك سعود .

السؤال الخامس: ما مدى تطبيق طلاب التربية الميدانية للكفايات التعليمية اللازمة لمعلم المرحلتين المتوسطة والثانوية من وجهة نظر الطلاب أنفسهم والمشرفين عليهم من أعضاء هيئة التدريس والأساتذة في كلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية ورتبها والنسب المئوية لبيان تطبيق طلاب التربية الميدانية لمجالات الكفايات التعليمية الرئيسة الخمسة من وجهة نظر الطلاب أنفسهم والمشرفين عليهم، كما هو موضح في جدول رقم ٧.

جدول رقم ٧. المتوسطات والنسب المئوية لتطبيق طلاب التربية الميدانية لمجالات الكفايات التعليمية الرئيسة وترتيبها من وجهة نظر الطلاب والمشرفين عليهم من أعضاء هيئة التدريس والأساتذة.

م	المجال	المشرفون			طلاب التربية الميدانية		
		المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الرتبة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الرتبة
١	إعداد الدرس	٢,٩٠	٧٢,٥	١	٣,٣١	٨٢,٧	٣
٢	تنفيذ الدرس	٢,٧١	٦٧,٧	٣	٣,٣٦	٨٤	٢
٣	المجال الأكاديمي والنمو المهني	٢,٥٩	٦٤,٧	٤	٣,٢٥	٨١,٢	٤
٤	العلاقات الإنسانية وإدارة الصف	٢,٨٩	٧٢,٢	٢	٣,٣٩	٨٤,٧	١
٥	التقويم	٢,٤٨	٦٢	٥	٣,١٠	٧٧,٥	٥
	المعدل العام	٢,٧١	٦٧,٧		٣,٢٨	٨٢	

عند قراءة جدول رقم ٧ يلاحظ الآتي:

١ - يرى المشرفون على طلاب التربية الميدانية من أعضاء هيئة التدريس والأساتذة أن طلاب التربية الميدانية بشكل عام يطبقون الكفايات التعليمية اللازمة للمعلم بدرجة ٢,٧١ من ٤ درجات وبنسبة ٦٧,٧٪. وتعتبر هذه النسبة (٦٧,٧٪) منخفضة بدرجة كبيرة، حيث أشارت بعض الدراسات ومنها دراسة شبارة [١٥، ص٢٢٢] إلى ضرورة امتلاك الطالب المعلم الكفايات التعليمية بدرجة لا تقل عن ٨٥٪ في المائة. وتدل هذه النتيجة بشكل عام على أن كلية التربية تسهم في تخريج معلمين ليسوا على المستوى النوعي المطلوب.

٢ - يعتقد طلاب التربية الميدانية أنهم بشكل عام يطبقون الكفايات التعليمية اللازمة بدرجة ٣,٢٨٪ من ٤ درجات وبنسبة ٨٢٪. وتعتبر هذه النسبة (٨٢٪) جيدة، على الرغم من أنها تقل عن الحد الأدنى الذي حدده شبارة في دراسته بدولة عُمان.

٣ - إن أدنى متوسط حسابي (٣,١٠) لطلاب التربية الميدانية هو أكبر من أعلى متوسط حسابي (٢,٩٠) للمشرفين في مجالات الكفايات التعليمية الرئيسة. كما تبين أيضًا أن المتوسط الحسابي للطلاب هو دائمًا أكبر من المتوسط الحسابي للمشرفين بالنسبة لكل الكفايات الفرعية باستثناء كفاية فرعية واحدة فقط هي «المشاركة في مجالات النشاط المدرسي». (انظر ملحق رقم ٤).

٤ - اتفق طلاب التربية الميدانية والمشرفون عليهم في تصنيف المجال الأكاديمي والنمو المهني بالمرتبة الرابعة، ومجال التقويم بالمرتبة الخامسة والأخيرة. في حين اختلف الطلاب مع المشرفين عليهم في ترتيب المجالات الثلاثة الأخرى، حيث رتب الطلاب تطبيق مجالات الكفايات ترتيبًا تنازليًا على النحو الآتي: العلاقات الإنسانية وإدارة الصف، وتنفيذ الدرس، وإعداد الدرس. أما المشرفون على الطلاب فقد رتبوا تطبيق مجالات الكفايات ترتيبًا تنازليًا على النحو الآتي: إعداد الدرس، والعلاقات الإنسانية وإدارة الصف، وتنفيذ الدرس. وقد يُعزى سبب ذلك الاختلاف إلى التفاوت الكبير في الخبرة بالميدان بين مجموعتي الدراسة.

السؤال السادس: هل هناك فرق ذو دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) بين طلاب التربية الميدانية والمشرفين عليهم في تحديد درجة تطبيق الطلاب لكل مجال من مجالات الكفايات التعليمية اللازمة لمعلم المرحلتين المتوسطة والثانوية؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باستخدام اختبار «ت» T.Test لعينتين مستقلتين، وجدول رقم ٨ يبين خلاصة النتائج المتعلقة بالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) بالنسبة لتطبيق الطلاب لكل مجال من مجالات الكفايات التعليمية الرئيسة الخمس من وجهة نظر الطلاب والمشرفين عليهم.

جدول رقم ٨. نتيجة اختبار «ت» لقياس دلالة الفرق بين وجهة نظر طلاب التربية الميدانية وبين المشرفين عليهم فيما يتعلق بمستوى تطبيق الطلاب لكل مجال من مجالات الكفايات التعليمية المحددة في هذه الدراسة.

المجال	الفئة	عدد الحالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	درجة الحرية	مستوى الدلالة
إعداد الدرس	مشرفون	٣٣	٢,٨٩	٠,٤٦			٠,٠٠٠*
	طلاب	١٨٠	٣,٣١	٠,٣٨	-٥,٨٠	٢١١	دالة
تنفيذ الدرس	مشرفون	٣٣	٢,٧١	٠,٥٤			٠,٠٠٠*
	طلاب	١٨١	٣,٣٦	٠,٣٨	-٦,٨٨	٢١٢	دالة
المجال الأكاديمي والنمو المهني	مشرفون	٣٣	٢,٥٩	٠,٥٥			٠,٠٠٠*
	طلاب	١٨١	٣,٢٥	٠,٤٣	-٦,٧٨	٢١٢	دالة
العلاقات الإنسانية وإدارة الصف	مشرفون	٣٣	٢,٨٩	٠,٥٥			٠,٠٠٠*
	طلاب	١٨١	٣,٣٨	٠,٤١	-٥,١٦	٢١٢	دالة
التقويم	مشرفون	٣٣	٢,٤٨	٠,٦٨			٠,٠٠٠*
	طلاب	١٨١	٣,١٠	٠,٥٣	-٥,١٤	٢١٢	دالة

* دالة عند مستوى ٠,٠١ أو أقل.

اتضح من جدول رقم ٨ أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في تحديد مستوى تطبيق الطلاب لمجالات الكفايات الرئيسة بين طلاب التربية الميدانية والمشرفين عليهم ولصالح الطلاب في كل مجال من المجالات الرئيسة الخمسة دون استثناء. ويعني هذا تفوق مجموعة طلاب التربية الميدانية على مجموعة المشرفين من أعضاء هيئة التدريس والأساتذة في تقدير مستوى تطبيق الطلاب لمجالات الكفايات التعليمية الخمس وقد يعزى سبب ذلك إلى عدة أسباب يأتي في مقدمتها: مستوى رضا الطلاب المتدربين عن أدائهم في التدريس، وقلة خبرة الطلاب المتدربين في مجال التدريس. كما تبين هذه النتيجية بشكل عام عدم اقتناع

المشرفين بمستوى التطبيق لدى طلاب التربية الميدانية، حيث سجل المشرفون متوسطًا حسابيًا عامًا للتطبيق قدره ٢,٧١ من ٤ درجات وبنسبة ٦٧,٧٪ لكل فقرات الاستبانة (الكفايات التعليمية الفرعية).

السؤال السابع: هل هناك فرق ذو دلالة إحصائية (α=٠,٠٥) بين وجهتي نظر فئتي المشرفين على طلاب التربية الميدانية (دكتور، محاضر) فيما يختص بتحديد درجة تطبيق طلاب التربية الميدانية للكفايات التعليمية اللازمة لمعلم المرحلتين المتوسطة والثانوية؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باستخدام اختبار «ت» (T.Test) لعينتين مستقلتين. وجدول رقم ٩ يبين خلاصة النتائج المتعلقة بالمتوسطات الحسابية والانحرافات

جدول رقم ٩. نتيجة اختبار «ت» لقياس دلالة الفرق بين وجهتي نظر فئتي المشرفين على طلاب التربية الميدانية من أعضاء هيئة التدريس (دكتور) وأساتذة (محاضر) فيما يتعلق بمستوى تطبيق الطلاب لكل مجال من مجالات الكفايات التعليمية المحددة في هذه الدراسة.

المجال	الفئة	عدد الحالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	درجة الحرية	مستوى الدلالة
إعداد الدرس	دكتور	٢٢	٢,٨٨	٠,٤٠			٠,٧٩
	محاضر	١١	٢,٩٢	٠,٦٤	-٠,٢٦	٣١	غير دالة
تنفيذ الدرس	دكتور	٢٢	٢,٦٧	٠,٤٧			٠,٧٤
	محاضر	١١	٢,٧٤	٠,٧٠	-٠,٣٤	٣١	غير دالة
المجال الأكاديمي والنمو المهني	دكتور	٢٢	٢,٥٨	٠,٤٧			٠,٧٢
	محاضر	١١	٢,٥٠	٠,٧٠	٠,٣٦	٣١	غير دالة
العلاقات الإنسانية وإدارة الصف	دكتور	٢٢	٢,٩٢	٠,٥١			٠,٤٧
	محاضر	١١	٢,٧٧	٠,٦٦	٠,٣٧	٣١	غير دالة
التقويم	دكتور	٢٢	٢,٤٦	٠,٦٠			٠,٨٩
	محاضر	١١	٢,٤٢	٠,٩١	٠,١٣	٣١	غير دالة

المعيارية وقيمة «ت» للمشرفين على طلاب التربية الميدانية من أعضاء هيئة التدريس (دكتور) وأساتذة (محاضر) لكل مجال من مجالات الكفايات التعليمية الرئيسة الخمس.

اتضح من جدول رقم ٩ أن لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد مستوى تطبيق طلاب التربية الميدانية لمجالات الكفايات التعليمية الرئيسة بين وجهتي نظر أعضاء هيئة التدريس (دكتور) والأساتذة (محاضر). وتدل هذه النتيجة على أن هناك تطابقًا بين وجهتي نظر مجموعتي المشرفين على طلاب التربية الميدانية (دكتور، محاضر) فيما يختص بتحديد مستوى تطبيق الطلاب الميداني للكفايات التعليمية. وقد يرجع سبب عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي المشرفين على طلاب التربية الميدانية (دكتور، محاضر) في تحديد مستوى التطبيق الميداني للكفايات التعليمية إلى أن هذه الكفايات التعليمية تعتبر بمثابة أساس يشترك فيه أعضاء هيئة التدريس (دكتور) والأساتذة (محاضر) معًا في الإشراف وإعداد طالب التربية الميدانية في كلية التربية للتدريس في المرحلة المتوسطة أو الثانوية.

السؤال الثامن: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية (α =٥ , ٠) بين وجهات نظر طلاب التربية الميدانية في تحديد درجة تطبيقهم لكل مجال من مجالات الكفايات التعليمية اللازمة لمعلم المرحلتين المتوسطة والثانوية، وذلك باختلاف التخصص العلمي؟

في سبيل الإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باستخدام تحليل التباين وجدول رقم ١٠ يوضح نتائج ذلك التحليل.

يتضح من جدول رقم ١٠ أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠١ , ٠) أو أقل بين فئات طلاب التربية الميدانية في تحديد مستوى تطبيق الطلاب الميداني في مجال تنفيذ الدرس وذلك حسب متغير التخصص العلمي. وللكشف عن مصدر الفروق الدالة إحصائيًا بين فئات الطلاب التي وردت في جدول تحليل التباين رقم ١٠ استخدم الباحث اختبار توكي Tukey ، وقد تبين أن تلك الفروق الدالة إحصائيًا كانت لصالح التخصصات التالية: علوم، واجتماعيات، ولغة عربية، ولغة إنجليزية، ودراسات إسلامية، وحاسب آلي مقارنة بالتخصصات الثلاثة التالية: تربية فنية، وتربية بدنية، ورياضيات. وقد يعزى

جدول رقم ١٠ قيم متوسط مربعات درجة تطبيق الطلاب لمجالات الكفايات التعليمية ومجموع مربعات الدرجات وقيم درجات الحرية ونسبة فشر «ف» من وجهة نظر طلاب التربية الميدانية موزعة حسب متغير التخصص العلمي .

المجال	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة «ف»	مستوى الدلالة
إعداد الدرس	بين المجموعات	٨	٢,٠٠	٠,٢٥		٠,٠٨
	داخل المجموعات	١٧٠	٢٣,٥٣	٠,١٤	١,٨١	غير دالة
	المجموع الكلي	١٧٨	٢٥,٥٣			
تنفيذ الدرس	بين المجموعات	٨	٤,٦١	٠,٥٨		*٠,٠٠١
	داخل المجموعات	١٧١	٢٢,٢٣	٠,١٣	٤,٤٣	دالة
	المجموع الكلي	١٧٩	٢٦,٨٤			
المجال الأكاديمي والنمو المهني	بين المجموعات	٨	٢,٣٩	٠,٣٠		٠,١١
	داخل المجموعات	١٧١	٣٠,٦٨	٠,١٨	١,٦٦	غير دالة
	المجموع الكلي	١٧٩	٣٣,٠٧			
العلاقات الإنسانية وإدارة الصف	بين المجموعات	٨	١,٢١	٠,١٥		٠,٥٤
	داخل المجموعات	١٧١	٢٩,٦٧	٠,١٧	٠,٨٧	غير دالة
	المجموع الكلي	١٧٩	٣٠,٨٨			
التقويم	بين المجموعات	٨	١,٧٧	٠,٢٢		٠,٦١
	داخل المجموعات	١٧١	٤٧,٦١	٠,٢٨	٠,٧٩	غير دالة
	المجموع الكلي	١٧٩	٤٩,٣٨			

* دالة عند مستوى ٠,٠١ أو أقل .

سبب ذلك إلى أن تنفيذ درس التربية الفنية والبدنية والرياضيات يعتمد إلى حد كبير على التطبيقات واكتساب المهارات على خلاف التخصصات الأخرى التي تعتمد أساسًا في تنفيذها على الجوانب النظرية.

ولم يكشف جدول رقم ١٠ عن فروق ذات دلالة إحصائية بين فئات الطلاب في تحديد مستوى تطبيقهم الميداني حسب متغير التخصص العلمي في المجالات الأربعة الرئيسة التالية: إعداد الدرس، والمجال الأكاديمي والنمو المهني، والعلاقات الإنسانية وإدارة الصف، والتقويم. ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن جميع فئات طلاب التربية الميدانية وعلى اختلاف تخصصاتهم متشابهون إلى حد كبير في تحديد مستوى تطبيقهم الميداني في المجالات الأربعة الرئيسة المذكورة. وبناءً على هذه النتيجة يمكن اعتبار هذه المجالات الأربعة الرئيسة مصدرًا أساسيًا في إعداد وتأهيل معلم المرحلتين المتوسطة والثانوية بكلية التربية بجامعة الملك سعود.

التوصيات

التوصيات المبنية على نتائج هذه الدراسة:

١ ـ اتفق طلاب التربية الميدانية والمشرفون عليهم من أعضاء هيئة التدريس (دكتور) وأساتذة (محاضر) على أن الكفايات التعليمية اللازمة لمعلم المرحلتين المتوسطة والثانوية بشكل عام مهمة، وعلى ضوء ذلك يوصي الباحث بضرورة تضمين هذه الكفايات التعليمية برامج إعداد وتأهيل المعلم بكلية التربية بجامعة الملك سعود.

٢ ـ أجمع أفراد مجتمع هذه الدراسة على أن قائمة الكفايات التعليمية اللازمة لمعلم المرحلتين المتوسطة والثانوية مهمة، وبناءً على ذلك يرى الباحث أهمية أن يستعين الموجهون التربويون في الميدان بهذه القائمة خلال تعاملهم مع معلمي المرحلتين المتوسطة والثانوية.

٣ ـ تبين من نتائج هذه الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فئتي المشرفين على طلاب التربية الميدانية من أعضاء هيئة التدريس (دكتور) وأساتذة (محاضر) في تحديد مستوى الأهمية والتطبيق، وعليه يوصي الباحث بأن توكل مهمة الإشراف على طلاب التربية الميدانية إلى المحاضرين فقط؛ أما حملة شهادة الدكتوراه فيوجه جلّ اهتمامهم إلى البحث العلمي والتدريس والإشراف على برامج وطلاب الدراسات العليا مع مراعاة التخصصات العلمية الدقيقة للأعضاء.

٤ ـ يوصي الباحث بناءً على نتائج هذه الدراسة بأن يستفيد المشرفون على طلاب التربية الميدانية في كلية التربية من قائمة الكفايات التعليمية المتضمنة في هذه الدراسة عند الإشراف على طلاب التربية الميدانية وتقويم أدائهم.

٥ ـ أجمع المشرفون على طلاب التربية الميدانية من أعضاء هيئة التدريس (دكتور) وأساتذة (محاضر) على أن طلاب التربية الميدانية بكلية التربية بجامعة الملك سعود يطبقون قائمة الكفايات التعليمية الخاصة بهذه الدراسة بدرجة ضعيفة نسبيًا، وهي ٢,٧١ من ٤ درجات، وبنسبة ٦٧,٧٪، وعلى ضوء ذلك يوصي الباحث بضرورة رفع الحد الأدنى لاكتساب الكفايات التعليمية اللازمة للتعليم في المدارس المتوسطة والثانوية إلى المستوى الذي يضمن تزويد هاتين المرحلتين بمعلمين من ذوي المستويات النوعية الجيدة. ويرى الباحث أن المتخصصين والمسؤولين عن إعداد وتأهيل المعلمين بكلية التربية بجامعة الملك سعود يمكنهم التوصل إلى وضع حد أدنى للمستوى المطلوب في اكتساب الكفايات التعليمية.

ملحق رقم (١)

سعادة الدكتور رئيس قسم المناهج وطرق التدريس المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد. . .

فنظرًا لرغبة الدكتور عبدالعزيز بن عبدالوهاب البابطين القيام بدراسة ميدانية تهدف إلى التعرف على مستوى أهمية وتطبيق الكفايات التعليمية اللازمة لمعلم المرحلتين المتوسطة والثانوية من وجهة نظر طلاب التربية الميدانية والمشرفين عليهم في كلية التربية بجامعة الملك سعود.

ونظرًا لرغبته في تطبيق الاستبانة المرفقة على الإخوة طلاب التربية الميدانية والمشرفين عليهم من أعضاء هيئة التدريس وأساتذة (محاضرين). وحيث لامانع لدينا من تحقيق رغبته.

فإنني أرجو التكرم بالموافقة والإيعاز للإخوة أعضاء هيئة التدريس بقسمكم لتسهيل مهمة تطبيق الاستبانة حتى يتمكن من إنجاز دراسته في الوقت المحدد.

ولكم تحياتنا،،،

عميد الكلية

د. سليمان بن محمد الجبر

ملحق رقم (٢)

المحكمون

١ ـ ا. د. إبراهيم بسيوني عميرة	قسم المناهج
٢ ـ د. محمد عبدالرحمن الديحان	قسم المناهج
٣ ـ د. راضي سعد السرور	قسم المناهج
٤ ـ د. محمد موسى عقيلان	قسم المناهج
٥ ـ بدر عبدالله الصالح	قسم وسائل وتكنولوجيا التعليم
٦ ـ د. فهد إبراهيم الحبيب	قسم التربية
٧ ـ د. حسن فريد العولقي	قسم التربية
٨ ـ د. علي عبدالله الحاجي	قسم التربية
٩ ـ د. عبدالله عبداللطيف الجبر	قسم التربية
١٠ ـ د. عبداللطيف جاسم الحشاش	قسم علم النفس
١١ ـ د. ناصر إبراهيم المحارب	قسم علم النفس

ملحق رقم (٣)

سعادة الأخ الدكتور/ المحترم

سعادة الأخ الأستاذ/

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد

يحدوني الأمل الاستفادة من معلوماتك وخبراتك في الإجابة عن فقرات الاستبانة المرفقة عن الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي المرحلتين المتوسطة والثانوية.

إن الإجابة عن فقرات الاستبانة (الكفايات التعليمية) نوعان:

النوع الأول: يجاب عن مدى أهمية كل كفاية من الكفايات التعليمية اللازمة للمعلم وفق تدرج رباعي (مهمة، متوسطة الأهمية، قليلة الأهمية، عديمة الأهمية).

أما النوع الثاني: فيجاب عن مدى تطبيق طالب التربية الميدانية لكل كفاية تعليمية وذلك وفق تدرج رباعي (مطبقة تمامًا، مطبقة أحيانًا، مطبقة نادرًا، غير مطبقة إطلاقًا).

يرجى الإجابة عن الأسئلة المتعلقة بالمعلومات العامة. كما آمل قراءة الاستبانة بتمعن ثم الإجابة عن فقراتها بوضع علامة (√) في الحقل الذي تنطبق عليه إجابتك. علمًا بأن إجاباتك ستكون سرية ولن تستخدم إلا لأغراض هذه الدراسة.

أشكركم سلفًا على تعاونكم في الإجابة عن أسئلة هذه الاستبانة،

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

الباحث

عبدالعزيز بن عبدالوهاب البابطين

قسم التربية ـ كلية التربية

جامعة الملك سعود

أولًا : معلومات عامة

أرجو التكرم بالإجابة عن الأسئلة التالية :

١ - المستوى العلمي

☐ دكتوراه

☐ ماجستير

☐ آخر، اذكره ....

٢ - الجنسية :

☐ سعودي ☐ غير سعودي

٣ - التخصص : يذكر ....

ثانيًا : فيما يلي عدد من الكفايات التعليمية اللازمة لمعلم المرحلتين المتوسطة والثانوية التي تسعى كلية التربية بجامعة الملك سعود إلى تنميتها لدى خريجها، يرجى تحديد مدى أهمية كل كفاية ومدى تطبيق الطالب/ المعلم لهذه الكفايات أثناء التدريب الميداني وذلك بوضع علامة (√) في المكان المناسب للدلالة على الإجابة . وفيما يلي مثال توضيحي :

م	الكفايات التعليمية	مدى الأهمية				مدى التطبيق			
		مهمة	متوسطة الأهمية	قليلة الأهمية	عديمة الأهمية	مطبقة تمامًا	مطبقة أحيانًا	مطبقة نادرًا	غير مطبقة إطلاقًا
١	يتقبل مشاعر التلاميذ	√					√		

والآن أرجو التفضل بالإجابة وذلك بوضع علامة (√) في المكان المناسب، بعد كل كفاية تعليمية، وشكرًا .

م	الكفايات التعليمية	مدى الأهمية				مدى التطبيق			
		مهمة	متوسطة الأهمية	قليلة الأهمية	عديمة الأهمية	مطبقة تمامًا	مطبقة أحيانًا	مطبقة نادرًا	غير مطبقة إطلاقًا
	أولاً : كفاية إعداد الدرس :								
١	يصوغ أهداف الدرس بصورة سلوكية .								
٢	يحلل محتوى الدرس إلى مكوناته الرئيسة .								
٣	يحدد أهداف الدرس في المجال المعرفي .								
٤	يحدد أهداف الدرس في المجال الوجداني .								
٥	يحدد أهداف الدرس في المجال الحسي الحركي .								
٦	يحدد التقنيات التعليمية المناسبة للدرس .								
٧	يحدد الطريقة المناسبة لتحقيق أهداف الدرس .								
٨	يرتب خطوات الدرس بشكل متسلسل تساعد على الفهم .								
٩	يختار الأنشطة التعليمية المناسبة .								
	ثانيًا : كفاية تنفيذ الدرس :								
١	يحفز أذهان التلاميذ للمشاركة في الدرس من خلال استعراض الحوادث ذات العلاقة .								
٢	ينوع في أساليب التدريس .								
٣	يستخدم تقنيات التعليم في الوقت المناسب للدرس .								
٤	يطرح أسئلة ترتبط بأهداف الدرس .								
٥	يطرح أسئلة تثير اهتمام التلاميذ .								
٦	يطرح أسئلة تنمي تفكير التلاميذ .								
٧	يربط المعلومات الجديدة بخبرات التلاميذ السابقة .								
٨	يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ .								

م	الكفايات التعليمية	مدى الأهمية				مدى التطبيق			
		مهمة	متوسطة الأهمية	قليلة الأهمية	عديمة الأهمية	مطبقة تمامًا	مطبقة أحيانًا	مطبقة نادرًا	غير مطبقة إطلاقًا
٩	يستخدم أساليب التعزيز والتشجيع .								
١٠	يستخدم اللغة الفصحى البسيطة .								
١١	يطرح أسئلة متنوعة تغطي أهم مستويات التفكير العقلي .								
	ثالثًا : الكفاية الأكاديمية والنمو المهني :								
١	يتقن مادة تخصصه العلمي .								
٢	يتابع الجديد في مجال تخصصه .								
٣	يظهر حماسة في أداء عمله .								
٤	يحرص على الالتزام بالوقت في مواعيد العمل .								
٥	يستفيد من خبرات الآخرين .								
٦	يتابع الجديد في المجال التربوي .								
٧	ينوع مصادر المعرفة أكثر مما يحويه الكتاب المدرسي .								
٨	يهتم بالمشكلات الاجتماعية والثقافية التي تواجه مجتمعه .								
٩	يستفيد من معلوماته الثقافية والاجتماعية العامة في مجال التدريس .								
١٠	يستخدم مهارات التقويم الذاتي في تعديل ممارساته التعليمية وتطويرها .								
	رابعًا : كفاية العلاقات الإنسانية وإدارة الصف :								
١	يشكل علاقات حسنة مع التلاميذ .								
٢	يحافظ على النظام داخل حجرة الصف .								
٣	يتقبل آراء التلاميذ .								

م	الكفايات التعليمية	مدى الأهمية: مهمة	متوسطة الأهمية	قليلة الأهمية	عديمة الأهمية	مدى التطبيق: مطبقة تمامًا	مطبقة أحيانًا	مطبقة نادرًا	غير مطبقة إطلاقًا
٤	يشارك في مجالات النشاط المدرسي.								
٥	يستخدم بفاعلية أسلوب الاتصال غير اللفظي.								
٦	يقيم علاقات طيبة مع زملائه ورؤسائه.								
٧	يحترم مشاعر التلاميذ.								
٨	يوزع اهتمامه على جميع التلاميذ.								
٩	يتصرف بحكمة في المواقف المحرجة.								
١٠	يشخص أسباب سوء سلوك التلاميذ.								
١١	يستخدم أساليب متنوعة لعلاج السلوك المشكل لدى التلاميذ.								
	خامسًا: كفاية التقويم:								
١	يستخدم أساليب التقويم المناسبة.								
٢	يصمم الأدوات المناسبة لقياس نمو التلاميذ.								
٣	يعدل أساليب تدريسه تبعًا لنتائج التقويم.								
٤	يحلل ويفسر نتائج الاختبارات المختلفة.								
٥	يحدد نقاط الضعف في ضوء نتائج الاختبارات.								
٦	يتبع أساليب التقويم المستمر.								
٧	يتقن أساليب التقويم المرتبطة بالأهداف.								
٨	يعالج نتائج الضعف التي تحددها نتيجة التقويم.								
٩	يستخدم أنواع الاختبارات التحريرية المختلفة.								
١٠	يستخدم أنواع الاختبارات الشفوية المختلفة.								
١١	يصمم السجلات ويستخدمها لحفظ البيانات عن كل تلميذ.								

م	الكفايات التعليمية	مدى الأهمية				مدى التطبيق			
		مهمة	متوسطة الأهمية	قليلة الأهمية	عديمة الأهمية	مطبقة تمامًا	مطبقة أحيانًا	مطبقة نادرًا	غير مطبقة إطلاقًا
١٢	يمد التلاميذ بتغذية راجعة في ضوء نتائج الاختبارات.								

الأخ الكريم طالب التربية الميدانية/ المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد

يحدوني الأمل الاستفادة من معلوماتك وخبراتك في الإجابة عن فقرات الاستبانة المرفقة عن الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي المرحلتين المتوسطة والثانوية.

إن الإجابة عن فقرات الاستبانة (الكفايات التعليمية) نوعان:

النوع الأول: يجاب عن مدى أهمية كل كفاية من الكفايات التعليمية اللازمة للمعلم وفق تدرج رباعي (مهمة، متوسطة الأهمية، قليلة الأهمية، عديمة الأهمية).

أما **النوع الثاني**: فيجاب عن مدى تطبيقك لكل كفاية تعليمية وذلك وفق تدرج رباعي (مطبقة تمامًا، مطبقة أحيانًا، مطبقة نادرًا، غير مطبقة إطلاقًا).

يرجى الإجابة عن الأسئلة المتعلقة بالمعلومات العامة. كما آمل قراءة الاستبانة ثم الإجابة عن فقراتها بوضع علامة (✓) في الحقل الذي تنطبق عليه إجابتك. علمًا بأن إجاباتك ستكون سرية ولن تستخدم إلا لأغراض هذه الدراسة.

أشكركم سلفًا على تعاونكم في الإجابة عن أسئلة هذه الاستبانة،

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

الباحث

عبدالعزيز بن عبدالوهاب البابطين
قسم التربية ـ كلية التربية
جامعة الملك سعود

أولًا: معلومات عامة

أرجو التفضل بالإجابة عن الأسئلة التالية وذلك بوضع علامة (√) في المربع الذي يناسبك.

١ - العمر:

☐ ٢٠-٢٤
☐ ٢٥-٢٩
☐ ٣٠ سنة فأكثر

٢ - التخصص:

☐ اجتماعيات ☐ علم نفس
☐ لغة عربية ☐ دراسات إسلامية
☐ رياضيات ☐ لغة إنجليزية
☐ أحياء ☐ كيمياء
☐ فيزياء ☐ حاسب آلي
☐ تربية بدنية ☐ تربية فنية

٣ - الجنسية:

☐ سعودي ☐ غير سعودي

ثانيًا: فيما يلي عدد من الكفايات التعليمية اللازمة لمعلم المرحلتين المتوسطة والثانوية التي تسعى كلية التربية بجامعة الملك سعود إلى تنميتها لدى خريجها، يرجى تحديد مدى أهمية كل كفاية ومدى تطبيقك لهذه الكفايات أثناء التدريب الميداني وذلك بوضع علامة (√) في المكان المناسب للدلالة على الإجابة. وفيما يلي مثال توضيحي:

م	الكفايات التعليمية	مدى الأهمية				مدى التطبيق			
		مهمة	متوسطة الأهمية	قليلة الأهمية	عديمة الأهمية	مطبقة تمامًا	مطبقة أحيانًا	مطبقة نادرًا	غير مطبقة إطلاقًا
١	تتقبل مشاعر التلاميذ	√					√		

والآن أرجـو التفضـل بالإجـابة وذلك بوضع علامة (√) في المكان المناسب، بعد كل كفاية تعليمية، وشكرًا.

م	الكفايات التعليمية	مدى الأهمية: مهمة	متوسطة الأهمية	قليلة الأهمية	عديمة الأهمية	مدى التطبيق: مطبقة تمامًا	مطبقة أحيانًا	مطبقة نادرًا	غير مطبقة إطلاقًا
	أولاً: كفاية إعداد الدرس:								
١	تصوغ أهداف الدرس بصورة سلوكية.								
٢	تحلل محتوى الدرس إلى مكوناته الرئيسة.								
٣	تحدد أهداف الدرس في المجال المعرفي.								
٤	تحدد أهداف الدرس في المجال الوجداني.								
٥	تحدد أهداف الدرس في المجال الحسي الحركي.								
٦	تحدد التقنيات التعليمية المناسبة للدرس.								
٧	تحدد الطريقة المناسبة لتحقيق أهداف الدرس.								
٨	ترتب خطوات الدرس بشكل متسلسل تساعد على الفهم.								
٩	تختار الأنشطة التعليمية المناسبة.								
	ثانيًا: كفاية تنفيذ الدرس:								
١	تحفز أذهان التلاميذ للمشاركة في الدرس من خلال استعراض الحوادث ذات العلاقة.								
٢	تنوع في أساليب التدريس.								
٣	تستخدم تقنيات التعليم في الوقت المناسب للدرس.								
٤	تطرح أسئلة ترتبط بأهداف الدرس.								
٥	تطرح أسئلة تثير اهتمام التلاميذ.								
٦	تطرح أسئلة تنمي تفكير التلاميذ.								

		مـدى الأهميـة				مـدى التطبيـق			
م	الكفايات التعليمية	مهمة	متوسطة الأهمية	قليلة الأهمية	عديمة الأهمية	مطبقة تمامًا	مطبقة أحيانًا	مطبقة نادرًا	غير مطبقة إطلاقًا
٧	تربط المعلومات الجديدة بخبرات التلاميذ السابقة.								
٨	تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ.								
٩	تستخدم أساليب التعزيز والتشجيع.								
١٠	تستخدم اللغة الفصحى البسيطة.								
١١	تطرح أسئلة متنوعة تغطي أهم مستويات التفكير العقلي.								
	ثالثًا: الكفاية الأكاديمية والنمو المهني:								
١	تتقن مادة تخصصك العلمي.								
٢	تتابع الجديد في مجال تخصصك.								
٣	تظهر حماسة في أداء عملك.								
٤	تحرص على الالتزام بالوقت في مواعيد العمل.								
٥	تستفيد من خبرات الآخرين.								
٦	تتابع الجديد في المجال التربوي.								
٧	تنوع مصادر المعرفة أكثر مما يحويه الكتاب المدرسي.								
٨	تهتم بالمشكلات الاجتماعية والثقافية التي تواجه مجتمعك.								
٩	تستفيد من معلوماتك الثقافية والاجتماعية العامة في مجال التدريس.								
١٠	تستخدم مهارات التقويم الذاتي في تعديل ممارساتك التعليمية وتطويرها.								
	رابعًا: كفاية العلاقات الإنسانية وادارة الصف:								
١	تشكل علاقات حسنة مع التلاميذ.								

م	الكفايات التعليمية	مدى الأهمية				مدى التطبيق			
		مهمة	متوسطة الأهمية	قليلة الأهمية	عديمة الأهمية	مطبقة تمامًا	مطبقة أحيانًا	مطبقة نادرًا	غير مطبقة إطلاقًا
٢	تحافظ على النظام داخل حجرة الصف .								
٣	تتقبل آراء التلاميذ .								
٤	تشارك في مجالات النشاط المدرسي .								
٥	تستخدم بفاعلية أسلوب الاتصال غير اللفظي .								
٦	تقيم علاقات طيبة مع زملائك ورؤسائك .								
٧	تحترم مشاعر التلاميذ .								
٨	توزع اهتمامك على جميع التلاميذ .								
٩	تتصرف بحكمة في المواقف المحرجة .								
١٠	تشخص أسباب سوء سلوك التلاميذ .								
١١	تستخدم أساليب متنوعة لعلاج السلوك المشكل لدى التلاميذ .								
	خامسًا : كفاية التقويم :								
١	تستخدم أساليب التقويم المناسبة .								
٢	تصمم الأدوات المناسبة لقياس نمو التلاميذ .								
٣	تعدل أساليب تدريسك تبعًا لنتائج التقويم .								
٤	تحلل وتفسر نتائج الاختبارات المختلفة .								
٥	تحدد نقاط الضعف في ضوء نتائج الاختبارات .								
٦	تتبع أساليب التقويم المستمر .								
٧	تتقن أساليب التقويم المرتبطة بالأهداف .								
٨	تعالج نتائج الضعف التي تحددها نتيجة التقويم .								
٩	تستخدم أنواع الاختبارات التحريرية المختلفة .								

م	الكفايات التعليمية	مدى الأهمية				مدى التطبيق			
		مهمة	متوسطة الأهمية	قليلة الأهمية	عديمة الأهمية	مطبقة تمامًا	مطبقة أحيانًا	مطبقة نادرًا	غير مطبقة إطلاقًا
١٠	تستخدم أنواع الاختبارات الشفوية المختلفة.								
١١	تصمم السجلات وتستخدمها لحفظ البيانات عن كل تلميذ.								
١٢	تمد التلاميذ بتغذية راجعة في ضوء نتائج الاختبارات.								

ملحق رقم (٤)

متوسط درجات الأهمية والتطبيق لكل فقرة من فقرات الاستبانة (قائمة الكفايات التعليمية) من وجهة نظر طلاب التربية الميدانية والمشرفين عليهم

المجال	رقم الفقرة	المتوسط الحسابي للأهمية من وجهة نظر		المتوسط الحسابي للتطبيق من وجهة نظر	
		المشرفين	الطلاب	المشرفين	الطلاب
إعداد الدرس	١	٣,٩١	٣,٧٦	٣,١١	٣,٥٣
	٢	٣,٩٢	٣,٨٧	٣,٠٩	٣,٦١
	٣	٣,٧٨	٣,٥٣	٣,٢٢	٣,٣١
	٤	٣,٧٨	٣,٣٠	٢,٣٧	٢,٨١
	٥	٣,٧٢	٣,٢٤	٢,٣٤	٢,٨١
	٦	٣,٨١	٣,٧٤	٢,٩٢	٣,٢٣
	٧	٣,٩٤	٣,٨٦	٣,٠٠	٣,٥٧
	٨	٣,٩٧	٣,٩٦	٣,١٩	٣,٧٩
	٩	٣,٨٦	٣,٦١	٢,٨٣	٢,١٦

المجـال	رقم الفقرة	المتوسط الحسابي للأهمية من وجهة نظر		المتوسط الحسابي للتطبيق من وجهة نظر	
		المشرفين	الطلاب	المشرفين	الطلاب
تنفيـذ الـدرس	١	٣,٨٨	٣,٧٩	٢,٧٠	٣,٣٩
	٢	٣,٩٤	٣,٧٥	٢,٦١	٣,٣٢
	٣	٣,٩٤	٣,٦٩	٢,٧٢	٣,٢٤
	٤	٣,٨١	٣,٨٢	٣,١٩	٣,٦٦
	٥	٣,٩٧	٣,٨٢	٢,٩٢	٣,٥١
	٦	٣,٩٧	٣,٧١	٢,٣١	٣,٢٠
	٧	٣,٩٤	٣,٧٧	٢,٨٣	٣,٣٠
	٨	٣,٩٢	٣,٨٩	٢,٤٤	٣,٣٩
	٩	٣,٩٧	٣,٨٧	٢,٨٦	٣,٥٧
	١٠	٣,٧٢	٣,٦٤	٢,٩٢	٣,٣٩
	١١	٣,٧٢	٣,٤٦	٢,٣١	٣,٠٢
الأكاديمي والنمو المهني	١	٤,٠٠	٣,٨٧	٣,٢٤	٣,٥٩
	٢	٣,٨٩	٣,٧٢	٢,١٧	٣,٠٦
	٣	٣,٨٦	٣,٨٤	٣,٢٣	٣,٥٣
	٤	٤,٠٠	٣,٩٦	٣,٦٣	٣,٨١
	٥	٣,٧٨	٣,٧٧	٢,٨٣	٣,٣٠
	٦	٣,٨١	٣,٥٥	٢,١١	٢,٨٤

المجـال	رقم الفقرة	المتوسط الحسابي للأهمية من وجهة نظر		المتوسط الحسابي للتطبيق من وجهة نظر	
		المشرفين	الطلاب	المشرفين	الطلاب
	٧	٣,٧٤	٣,٦٦	٢,٢٩	٣,٢٠
	٨	٣,٦٩	٣,٥٤	٢,٠٠	٢,٩٤
	٩	٣,٨٠	٣,٥٨	٢,٤٩	٣,١٦
	١٠	٣,٧٨	٣,٦١	٢,٠٨	٣,٠٣
العلاقات الإنسانية وإدارة الصف	١	٣,٩١	٣,٩٠	٢,٩٧	٣,٦٧
	٢	٣,٨٩	٣,٩٦	٣,٣٦	٣,٧٣
	٣	٣,٨٣	٣,٨٢	٢,٨١	٣,٥٤
	٤	٣,٨٣	٣,٦٢	٣,٢٥	٣,٢٠
	٥	٣,٥٦	٣,٢٥	٢,٣٩	٢,٧٣
	٦	٣,٩٧	٣,٨٣	٣,٤٧	٣,٦٣
	٧	٤,٠٠	٣,٩١	٣,١٧	٣,٧٢
	٨	٣,٩٤	٣,٩٢	٢,٨٢	٣,٦٣
	٩	٣,٩٧	٣,٨٣	٢,٩١	٣,٤٠
	١٠	٣,٧٨	٣,٦٧	٢,٤٠	٣,٠٤
	١١	٣,٦١	٣,٦٥	٢,٢٢	٢,٩٨

تابع ـ جدول رقم ٤ .

المجـال	رقم الفقرة	المتوسط الحسابي للأهمية من وجهة نظر		المتوسط الحسابي للتطبيق من وجهة نظر	
		المشرفين	الطلاب	المشرفين	الطلاب
التقويـم	١	٣,٩٧	٣,٨٨	٢,٧٨	٣,٤٦
	٢	٣,٨١	٣,٣٣	٢,٢٨	٢,٦٣
	٣	٣,٨٩	٣,٦٩	٢,١٩	٣,١٧
	٤	٣,٨١	٣,٥٤	٢,٠٣	٣,٠٤
	٥	٣,٨٣	٣,٨٠	٢,٢٢	٣,٢٧
	٦	٣,٨١	٣,٦٥	٢,٦١	٣,١٢
	٧	٣,٨٦	٣,٦٥	٢,٤٣	٣,٠٤
	٨	٣,٨٩	٣,٧٣	٢,٣١	٣,١٤
	٩	٣,٧٤	٣,٦٩	٣,٢٠	٣,٥٠
	١٠	٣,٦٦	٣,٣٤	٢,٦٩	٢,٩٥
	١١	٣,٧٢	٣,٣٨	٢,٦٤	٢,٦٩
	١٢	٣,٨٦	٣,٧٣	٢,٤٤	٣,٢٣
المعـدل العـام		٣,٨٤	٣,٦٩	٢,٧١	٣,٢٨
النسبـة المئويـة		٩٦٪	٩٢,٢٪	٦٧,٧٪	٨٢٪

المراجـــع

[١] Kelley, Edgar. *Three Views of Competency - Based Teacher Education: III University of Nebraska.* Bloomington, Indiana: Phi Delta Kappan Educational Foundation, 1974.

[٢] توفيق، مرعي. *الكفايات التعليمية في ضوء النظم*. عمان: دار الفرقان، ١٩٨٣م.

[٣] سعادة، يوسف جعفر. *الاتجاهات العالمية في إعداد معلم المواد الاجتماعية*. القاهرة: مركز الكتاب للنشر، ١٩٩١م.

[٤] Borich, Gary D. *The Appraisal of Teaching: Concepts and Process.* Menlo Park, Cal.: Addison - Wesley, 1977.

[٥] الشيخ، سليمان الخضري، وفوزي أحمد زاهر. «الكفايات اللازمة للمعلم في قطر.» *حولية كلية الإنسانية والعلوم الاجتماعية*، *جامعة قطر*، ع٣ (١٩٨١م)، ص ص ١٤٧-١٧٣.

[٦] جامع، حسن، وحصه الشاهين، وفوزية الهادي. «الكفايات التدريسية اللازمة لمعلم المرحلة الابتدائية في دولة الكويت.» *المجلة التربوية*، كلية التربية، جامعة الكويت، س١، م١، ع٢ (سبتمبر ١٩٨٤م)، ص ص٥٩، ٩٠.

[٧] الفرا، فاروق حمدي. «اتجاهات الكفاءات والدور المستقبلي للمعلم في الوطن العربي.» *رسالة الخليج العربي*، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ع١٤ (١٩٨٥م)، ص ص٢٨٥-٣٠٦.

[٨] سمعان، عماد ثابت. «الكفاءات التدريسية لدى المعلمين التربويين وغير التربويين في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي - دراسة ميدانية.» *المجلة التربوية*، كلية التربية بسوهاج، ع٢، (١٩٨٧م)، ص ص٤٢٥-٤٩٩.

[٩] مقابلة، نصر يوسف. «دراسة استطلاعية في فعالية الكفايات التعليمية ومصدرها عند معلمي المرحلة الثانوية في مدينتي إربد وجرش في الأردن.» *المجلة التربوية*، كلية التربية، جامعة الكويت، م٥، ع١٩ (١٩٨٩م)، ص ص٢١٩-٢٥٢.

[١٠] الخوالدة، محمد محمود. «تصورات المشتغلين في إعداد المعلمين للكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي المرحلة الإلزامية في الأردن.» *المجلة التربوية*، كلية التربية. جامعة الكويت، م٦، ع٢ (١٩٩٠م)، ص ص٧٣-١١٣.

[١١] Tobin, K., and B. Fraser. "What Does it Mean to Be an Elementary Science Teacher." *Journal of Research in Science Teaching*, 27, No. 1 (1990), 3-25.

[١٢] نشوان، يعقوب، وعبدالرحمن الشعوان. «الكفايات التعليمية لطلبة كليات التربية بالمملكة العربية

السعودية.» *مجلة جامعة الملك سعود*، م٢، *العلوم التربوية*، ع١ (١٩٩٠م)، ص ص١٠١-١٢٥.

[١٣] السرور، راضي سعد. «كفايات التدريس من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود.» *دراسات تربوية*، رابطة التربية الحديثة، القاهرة، م٨، جـ٣٥ (١٩٩٣م)، ص ص٨١-١٠٣.

[١٤] العيوني، صالح محمد. *الكفايات التعليمية لمعلم العلوم في المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية*. الرياض: مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٩٩٢م.

[١٥] شبارة، أحمد مختار. «تقويم اكتساب الكفايات التعليمية في ضوء مبادىء التعلم الإتقاني لدى طالبات الكلية المتوسطة للمعلمات بمسقط.» *التربية المعاصرة*، رابطة التربية الحديثة، القاهرة، ع٢٧ (يونيو ١٩٩٣م)، ص ص١٩٧-٢٣٨.

Educational Competencies as Viewed by Student Teachers and Faculty Members at the College of Education King Saud University, Riyadh

Abdul Aziz A. Al-Babtain
Assistant Professor,
Department of Education, College of Education,
King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The purpose of this study was to determine competenc imperatives for intermediate and high school teachers as perceived by student teachers and faculty members at the College of Education, King Saud University.

The tool of this study was a questionaire made up by the researcher. The questionaire was distributed to 181 student teachers, and 33 faculty members. The questionaire dealt with the following competencies: lesson preparation, lesson execution, teaching knowledge and professional growth, human relations and discipline, and evaluation.

The major findings of this study were:

1– There was an agreement between student teachers and faculty members that the educational competencies were most importance for secondary school teachers.

2– There were significant differences between student teachers and faculty members with regard to the relative importance of the following competencies: lesson preparation, lesson execution, teaching knowledge and professional growth, and evaluation, in favor of faculty members.

3– There were no significant differences between professors and lecturers with regard to the relative importance of the five major competencies.

4– There were no significant differences between professors and lecturers with regard to the practice degree of the five major competencies.

5– There were significant differences between student teachers and faculty members with regard to the practice degree of the five major competencies in favor of student teachers.

6– There was agreement among faculty members (professors and lecturers) that the students' practice degree of the five major competencies was at a low level.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٧، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص٢٤٩-٢٧٤ (١٤١٥هـ/١٩٩٥م).

اتجاهات طلبة جامعة الملك سعود نحو الاختبارات المقالية والموضوعية

عبدالله أحمد الدوغان

أستاذ مساعد، قسم علم النفس، كلية التربية،
جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. تناولت هذه الدراسة مقارنة اتجاهات طلبة جامعة الملك سعود نحو الاختبارات المقالية باتجاهاتهم نحو الاختبارات الموضوعية. كما تناولت مقارنة اتجاهاتهم نحو كل نوع من هذه الاختبارات على حدة تبعًا لمختلف مستوياتهم الدراسية وتخصصاتهم ومستويات تحصيلهم.

وقد تم تصميم أداة لهذا الغرض اشتملت على قسمين كل واحد منهما يقيس الاتجاه نحو نوع من هذه الاختبارات. وبعد عرض الأداة على مجموعة من المختصين، تم تطبيقها على عينة استطلاعية حجمها ٨٨ طالبًا من مجتمع الدراسة للتحقق من ثباتها وصدقها.

أجريت هذه الدراسة على عينة حجمها **٣٢٣** طالبًا من طلبة جامعة الملك سعود الذكور في مرحلة البكالوريوس المسجلين للفصل الدراسي الثاني لعام ١٤١٣هـ/١٩٩٣م. وقد اشتملت العينة على مختلف المستويات الدراسية والتخصصات.

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن اتجاه طلبة الجامعة نحو الاختبارات الموضوعية كان أكثر إيجابية من اتجاههم نحو الاختبارات المقالية بفرق دال إحصائيًا. كما أظهرت النتائج أن اتجاه الطلبة نحو أي نوع مستقل من هذه الاختبارات لا يختلف باختلاف المستوى الدراسي للطلبة أو التخصص أو مستوى التحصيل. والنتيجة الأساسية لهذه الدراسة هي أن طلبة الجامعة باختلاف مستوياتهم الدراسية وتخصصاتهم ومستويات تحصيلهم يفضلون الاختبارات الموضوعية على الاختبارات المقالية.

مقدمـــة

تصنف الاختبـارات التحصيلية التي يستخدمها المدرسون في تقويم طلابهم إلى نمطين[1] رئيسين هما:

الاختبارات المقالية *essay tests* ، ويقصد بها الاختبارات التي تحتوي على أسئلة تبدأ عادة بمثل ماذا؟ ، وكيف؟ ، ولماذا؟ ، اشرح ، علل ، . . . إلخ ، وتتطلب من المفحوص أن يستـدعي الإجـابـة ويصوغها وينشئها من عند نفسه ، وتسمى في بعض مراجع القياس بالاختبارات ذات الإجابة المصوغة أو المبنية constructed - response tests [١ ، ص٢٦٩ ؛ ٢ ، ص٩١] .

والاختبارات الموضوعية *objective tests* ، ويقصد بها الاختبارات التي يقتصر فيها دور المفحـوص على الحكم على صحة العبارة أو خطئها (صح ـ خطأ true - false) ، أو التعـرف على الإجـابـة الصحيحـة واختيارها من بين عدة بدائل تعرض أمام المفحوص (الاختيار من متعدد multiple choice) ، أو الربط بين طائفتين أو قائمتين من البيانات أو المعلومات (المطابقة matching) . ويسمى هذا النوع بالاختبارات ذات الإجابة المنتقاة selected - response [١ ، ص٢٣٥ ؛ ٢ ، ص٩٠] .

ويعـد اختبـار الاختيار من متعـدد أكثر أشكال الاختبارات الموضوعية استخدامًا وأفضلهـا قياسًـا لمعـظم الأهـداف التعليمية والمستـويات المعـرفية [١ ، ص٢٥١ ؛ ٣ ، ص١٢٣ ؛ ٤ ، ص٢٢٨ ؛ ٥ ، ص٣٦٨] . وغالبًا ما تكون هي النموذج الممثل للاختبارات الموضوعية [٦ ، ص٣٥٣] .

ويتـطلب كل من النـوعـين عملية عقلية تختلف عما يتطلبه الآخر . فبينما تتطلب الاختبارات المقالية من المفحوص أن يقوم باستدعاء المعلومات واسترجاعها من ذاكرته ، فإن الاختبارات الموضوعية من جهة أخرى تتطلب التعرف على الإجابة المعروضة أمامه . ولهذا تسمى الاختبارات المقالية أحيانًا باختبارات الاستدعاء recall tests ، وتسمى الاختبارات الموضوعية باختبارات التعرف recognition tests [٧ ، ص ص١٥٢ ، ١٨١] .

---

(١) تستخدم كلمات نمط ونوع وشكل في هذا البحث بمعنى واحد ويقابلها في اللغة الإنجليزية test type أو test format.

وعندما يضع المدرس اختباره لتقويم طلبته فإنه في الغالب يضع في اعتباره عدة أمور تساعده على تحديد نوع الاختبار أهمها طبيعة المادة المراد قياسها وظروف الاختبار، والزمن المتاح لإعداد الاختبار، وتطبيقه، وتصحيحه. وتلعب خبرة المدرس ومهارته واقتناعه دورًا أساسيًا في اختيار ذلك النوع أو غيره [٢، ص٩٢؛ ٨، ص١١٦].

مشكلة البحث

إن أخذ وجهة نظر الطالب واتجاهه وتفضيله في الاعتبار عند تخطيط الاختبار وإعداده أمر قلما يشار إليه من قبل الدارسين والمختصين. ومادام الطالب هو المحور الأساسي للعملية التعليمية، فإن صنع القرار التربوي بما يتفق مع حاجاته وميوله يساعده كما يساعد المسؤولين عن التعليم على تحقيق الأهداف المرجوة. كما أن فهم الطالب ومعرفة ميوله واتجاهاته ومراعاة ذلك عند إعداد الاختبار بما لا يتعارض مع أهداف الاختبار وطبيعة المادة، قد يساعد على خفض قلق الطالب وزيادة دافعيته، كما يساعد على تكوين اتجاهات إيجابية نحو الاختبارات والمادة المدروسة.

ولقد عني بعض الباحثين بدراسة اتجاهات الطلاب نحو المواد المختلفة كاتجاهاتهم نحو اللغات أو الرياضيات أو العلوم أو المواد أو اتجاهاتهم نحو المدرسة والبيئة المدرسية؛ كما عني بعضهم الآخر بدراسة قلق الاختبار وعلاقة ذلك القلق بشخصية الطالب أو تحصيله أو ذكائه. إلا أن اتجاه الطالب نحو شكل الاختبار ونمطه لم يحظ بنصيب من هذه الدراسات [٦، ص٣٥٣].

وهذا البحث محاولة للكشف عن الفروق بين اتجاهات طلبة جامعة الملك سعود نحو كل من نوعي الاختبارات المقالية والموضوعية، والكشف عن مدى اختلاف تلك الاتجاهات تبعًا لمستوى الطالب الدراسي أو تحصيله أو تخصصه.

أسئلة البحث

١ ـ هل يختلف اتجاه طلبة جامعة الملك سعود نحو الاختبارات المقالية عن اتجاههم نحو الاختبارات الموضوعية؟

٢ ـ هل يختلف اتجـاه طلبة جامعة الملك سعود نحو الاختبارات المقالية باختلاف مستواهم الدراسي أو تحصيلهم أو تخصصهم؟
٣ ـ هل يختلف اتجاه طلبة جامعة الملك سعود نحو الاختبارات الموضوعية باختلاف مستواهم الدراسي أو تحصيلهم أو تخصصهم؟

التعريف الإجرائي لمتغيرات البحث

١ ـ نوع الاختبار أو نمطه، ويعني الشكل الذي تصاغ فيه أسئلة الاختبار، وهذا الشكل أو النمط إما مقالي أو موضوعي.
٢ ـ الاتجاه نحو نوع الاختبار، ويعني درجة الطالب على مقياس الاتجاه نحو كل من الاختبار المقالي والاختبار الموضوعي.
٣ ـ المستوى الدراسي ويعني المرحلة الدراسية للطالب. وقد صُنِّفَ الطلاب في ضوء هذا المتغير إلى قسمين: المستويات الدراسية الدنيا وتضم طلاب السنتين الدراسيتين الأولى والثانية. والمستويات الدراسية العليا وتضم السنتين الدراسيتين الثالثة والرابعة (والخامسة في بعض الكليات العلمية).
٤ ـ مستوى التحصيل، ويعني المعدل التراكمي للطالب وقد صنف الطلاب في ضوء هذا المتغير إلى قسمين: فئة التحصيل المنخفض، وتضم الطلاب الذين يقل معدلهم التراكمي عن الإرباعي الأول (المئين ٢٥)، وهم الربع الأدنى من العينة في مستوى التحصيل. والمستوى الأعلى للتحصيل ويضم الطلاب الذين يزيد معدلهم التراكمي على الإرباعي الثالث (المئين ٧٥)، وهم الربع الأعلى من العينة في مستوى التحصيل.
٥ ـ التخصص: وقد صنف الطلاب في ضوء هذا المتغير إلى قسمين: التخصص العلمي، ويضم الطلاب المنتمين إلى إحدى الكليات العلمية (العلوم، الطب، طب الأسنان، العلوم الطبية، الصيدلة، الهندسة، العمارة والتخطيط، الزراعة، الحاسب الآلي) أو إلى أحد الأقسام العلمية بكلية التربية. والتخصص الأدبي، ويضم الطلاب المنتمين إلى إحدى الكليات الأدبية (الآداب، العلوم الإدارية) أو إلى أحد الأقسام الأدبية بكلية التربية.

فروض البحث

١ ـ لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط اتجاه طلبة الجامعة نحو الاختبار المقالي ومتوسط اتجاههم نحو الاختبار الموضوعي .

٢ ـ لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط كل بند في مقياس الاتجاه نحو الاختبار المقالي ومتوسط البند الذي يقابله في مقياس الاتجاه نحو الاختبار الموضوعي .

٣ ـ لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في متوسط الاتجاه نحو الاختبار المقالي بين طلبة الجامعة ذوي المستويات الدراسية الدنيا والمستويات الدراسية العليا .

٤ ـ لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في متوسط الاتجاه نحو الاختبار المقالي بين طلبة الجامعة ذوي التحصيل المنخفض والطلبة ذوي التحصيل المرتفع .

٥ ـ لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في متوسط الاتجاه نحو الاختبار المقالي بين طلبة التخصص العلمي وطلبة التخصص الأدبي .

٦ ـ لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في متوسط الاتجاه نحو الاختبار الموضوعي بين الطلبة ذوي المستويات الدراسية الدنيا والطلبة ذوي المستويات الدراسية العليا .

٧ ـ لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في متوسط الاتجاه نحو الاختبار الموضوعي بين الطلبة ذوي التحصيل المنخفض والطلبة ذوي التحصيل المرتفع .

٨ ـ لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في الاتجاه نحو الاختبار الموضوعي بين طلبة التخصص العلمي وطلبة التخصص الأدبي .

الإطار النظري والدراسات السابقة

كان استخدام الاختبارات المقالية في تقويم التحصيل الدراسي هو السائد تاريخيًّا ، حتى بدأ انتقادها من قبل التربويين والقياسيين psychometricians منذ بداية هذا القرن الميلادي وحتى منتصفه . واستجابة لهذا النقد ظهر استخدام الاختبارات الموضوعية التي أخذت تحل محل المقالية شيئًا فشيئًا أو تزاحمها خاصة في الولايات المتحدة الأمريكية ، إلا أن المقالية مازالت تحظى لدى عدد غير قليل من المدرسين بالقبول في الولايات المتحدة نفسها ولدى كثير منهم في دول أخرى مثل دول أوربا والدول العربية [٥، ص٣٤٥ ؛ ٩، ص٦٤] .

ولكل من هذين النوعين مناصرون ومعارضون ومميزات وعيوب. فمن مميزات المقالية المتفق عليها عدم تأثرها بالتخمين، وسهولة صياغتها، وإمكان إعدادها في وقت قصير نسبياً بالمقارنة إلى الاختبارات الموضوعية. ولكن من أبرز عيوبها صعوبة تصحيحها (تقدير الدرجة عليها) والوقت الذي يستغرقه ذلك التصحيح أو التقدير، وانخفاض موضوعيتها وثباتها وعدم شمولها للسلوك المراد قياسه.

والاختبارات الموضوعية تفوق المقالية بموضوعيتها، وسهولة تصحيحها وسرعتها، وإمكان تحليلها إحصائيًا، وارتفاع صدقها وثباتها وشمولها للموضوع المراد قياسه. وتلك خصائص قياسية (سيكومترية) تجعل أصحاب القياس أكثر حماسًا لها من الاختبارات المقالية. لكنها في المقابل يعاب عليها صعوبة إعدادها وتأثرها بالتخمين.

وهذه بعض خصائص الاختبارات المقالية والموضوعية يكاد الاتفاق حولها يكون كبيرًا. غير أن هناك جوانب تتعلق بالمفاضلة بين هذين النوعين من الاختبارات، وهذه الجوانب محل خلاف بين المختصين في القياس، وأهم هذه الجوانب المتنازع حولها هو هل يقيس هذان النوعان أهدافًا تربوية واحدة ومستويات عقلية واحدة، أم يختص كل منهما بقياس أهداف تربوية ومستويات عقلية تختلف عما يقيسه الآخر؟ يرى «تشيس» Chase أن كل نوع من هذه الاختبارات يناسب أهدافًا معينة، وأنه بحسب طبيعة الأهداف المراد قياسها ومستويات هذه الأهداف يتم اختيار النوع الملائم. فالمقالي مناسب لقياس أهداف ذات مستوًى عالٍ من التفكير المعرفي كالتنظيم والتحليل والتركيب والتقويم، لكنه غير ملائم لقياس المعلومات البسيطة والحقائق والمفردات اللغوية. والاختبار الموضوعي ملائم لقياس هذه المعلومات البسيطة والحقائق والتصنيفات، لكنه غير مناسب لقياس تلك المستويات العليا من الأهداف. فليس هناك إذن نوع واحد من الاختبارات مناسب لقياس كل الأهداف [٣، ص١٠٧].

ومع أن «ثورندايك وهيجن» Thorndike and Hagen يشيدان بها في الاختبارات الموضوعية من قدرة على قياس مساحة واسعة من الأهداف التربوية وبطريقة أدق وأكثر فعالية، لكنهما يؤكدان أن هناك أهدافًا يمكن قياسها أفضل من خلال الاختبارات المقالية مثل القدرة على اختيار الأفكار وتنظيمها وعرضها، وكذلك الأهداف التي تركز على إنتاج الحلول الأصيلة والمبدعة [٤، ص٢٢٨].

ويُشير «كرونباخ» Cronbach أيضًا إلى أن استخدام أحد النمطين، المقالي أو الموضوعي، يعتمد على القدرة المقيسة. فإن كانت القدرة المقيسة تحتاج تفكيرًا تقاربيًّا convergent thinking مثل فهم المعلومات أو استيعاب الحقائق فاستخدام الموضوعية أولى. أما إن كانت القدرة المقيسة تحتاج تفكيرًا تباعديًّا divergent thinking كصياغة خطة أو تقويم مشروع أو نقد عمل أدبي أو فني فالمقالية أولى [١٠، ص٣٥٧].

ويرى «جابر» أن بإمكان هذين النوعين قياس أي ناتج تعليمي بغض النظر عن مستواه في تصنيف الأهداف [٥، ص٣٣٤]. ولكنه مع ذلك يرى أن المقالي أقل من الموضوعي ملاءمة في قياس الحقائق والمصطلحات وأكثر ملاءمة في قياس النواتج التعليمية ذات المستوى المعرفي العالي التي تتضمن تركيبًا وتقويمًا [٥، ص٣٤٥].

ويؤكد أبو علام على أخذ أهداف التدريس المراد قياسها في الاعتبار عند اختيار نوع الاختبار فيقول: «يجب أن يكون أساس المفاضلة بين الأنواع المختلفة هو أهداف التدريس التي يزمع الاختبار قياسها» [٧، ص١٥٢].

وتذهب «أنستازي» Anastasi في المقابل إلى ترجيح كفة الموضوعية على المقالية وترى أنه باستثناء المهارات الكتابية، فإن كثيرًا من المهارات التي يعتقد أنها لاتقاس إلا عن طريق المقالية يمكن قياسها بالطريقة الموضوعية. فالاختبارات الموضوعية يمكن أن تقيس عمليات التفكير المعقدة، وعمليات الاستدلال والتقويم واستخدام المعرفة في مواقف جديدة. لذلك فالموضوعية — عند أنستازي — أفضل من المقالية على وجه العموم، وإنما يشجع استخدام الاختبارات المقالية في المدارس على أنها وسيلة تعليمية لتعزيز وتنمية المهارات الاتصالية لدى الطلاب [١١، ص٤١٨].

كما أن «مهرنز، لهمان» Mehrens and Lehman لا يسلمان بدعوى أن المقالية أعلى كفاءة في قياس العمليات العقلية من الموضوعية، ويريان أنه لا يوجد دليل علمي لدى المدعين بذلك. وهما يريان أنه فيما عدا قياس قدرة الطالب على التعبير وقياس مهارته الكتابية، فالموضوعية مقدمة عليها لقدرتها على قياس مختلف الأهداف أولاً، ولخصائصها السيكومترية الفائقة ثانيًا [١٢، ص١٠١].

ويميل أبو حطب وزميلاه إلى تفضيل الاختبارات الموضوعية، ويسلمون بإمكانها قياس مختلف نواتج التعلم البسيط منها والمعقد، ويكادون يحصرون أفضلية الاختبارات المقالية في قياس القدرة على تنظيم الأفكار وعرضها والقدرة على البيان والتفسير [١٣، ص٤٠١].

ويقف «ايبل وفرزبي» Ebel and Fresbie موقفًا وسطًا يختلف عمن سبقهما من الباحثين والمختصين إذ يريان أن كلا النوعين يمكن أن يقيسا المهارات نفسها والمستويات نفسها تقريبًا، ويمكن أن يستخدما لقياس أي تحصيل تربوي مهم. وأن اختيار المدرس لأي منهما ينبغي ألا يعود إلى طبيعة الهدف المراد قياسه أو مستوى ذلك الهدف، لكن الذي يجب أن يحدد الاختيار هو العوامل والظروف العملية للمدرس، كالسهولة والفعالية المرتبطة بالوقت المتوافر وعدد الطلاب ومهارة المدرس [٨، ص١١٥].

ومن خلال دراسة «زيندر» ظهر أن معظم أفراد العينة من الطلاب يرون أنهم يبذلون جهدًا أكبر أثناء الإعداد للاختبار المقالي من الجهد الذي يبذلونه أثناء إعدادهم لاختبار الاختيار من متعدد [٦، ص٣٥٣].

من جهة أخرى فإن «مهزنز ولهان» ينفيان أن المقالية تعزز عادات دراسية أكثر فعالية من الاختبارات الموضوعية ويريان أن ذلك من دعاوى أنصار المقالية التي يعوزها الدليل.
ويشيران إلى أن هناك دراسات دلت على أن الطالب لا يذكر أكثر ولا أفضل أثناء إعداده للاختبارات المقالية [١٢، ص١٠١].

وبصدد المفاضلة بين النوعين تبقى قضايا أخرى كثيرة وجديرة بالتساؤل والبحث خاصة تلك التي تتناول جانب الطالب، مثل هل الأسئلة المقالية أصعب على الطالب من الأسئلة الموضوعية؟ وأيهما أكثر إمتاعًا له؟ وأي النوعين يثير قلقه أكثر؟ وأي النوعين يفضله الطالب بشكل عام؟ وأسئلة أخرى قلما أجابت عنها الدراسات السابقة.

ودراسة «زيندر» إحدى هذه الدراسات القليلة التي تناولت جانب الطالب في تقويم أنواع الاختبارات والمفاضلة بينها، وقد لمس هذا الباحث ندرة هذا النوع من البحوث [٦، ص٣٥٣].

حاول زينـدر في دراسته مقارنة اتجاهات طلبة الثانوية نحو الاختبارات المقالية باتجاهاتهم نحو اختبارات الاختيار من متعدد — النموذج الأمثل للاختبارات الموضوعية. وقد اختار الباحث لدراسته ١٧٤ طالبًا وطالبة من المرحلة الثانوية، وطبق عليهم أداتين: الأولى — وهي الرئيسة — وتضم عشر فقرات تمثل عشرة أبعاد هي: الصعوبة difficulty، والتعقيد complexity، والوضوح clarity، والتشويق interest، والخداع trickiness، والإنصاف fairness، والقيمة (الأهمية) value، وتوقع النجاح success expectancy، ودرجة إثارة القلق degree of anxiety evoked، والارتياح لنمط الاختبار feeling at ease with format. أما الأداة الثانية فقد استعملت محكًا لصدق الأداة الرئيسة، وقد اشتملت على سبعة أبعاد، وكانت عبارة عن مفاضلة بين النوعين يطلب من المفحوص اختيار النوع الذي تنطبق عليه الصفة أكثر.

وقد أظهرت نتائج البحث أن الاتجاه نحو الاختيار من متعدد كان أعلى من الاتجاه نحو الاختبار المقالي دلت على تفضيل طلبة المرحلة الثانوية للاختيار من متعدد على الاختبار المقالي.

وقد أجرى «زيندر» مقارنة تفصيلية بين الاتجاه نحو نمطي الاختبار تناولت أبعاد المقياس العشرة كلا على حدة. وقد جاءت نتيجة هذه المقارنة متفقة مع النتيجة الكلية، حيث كانت الفروق في الاتجاه لصالح الاختيار من متعدد في جميع البنود ما عدا بعدًا واحدًا يتعلق بأهمية نوع الاختبار، فقد ظهر أن أفراد العينة يرون أن الاختبار المقالي أكثر أهمية من الاختيار من متعدد[٦، ص ص٣٥٢-٣٥٨].

المنهج والإجراءات

عينة الدراسة

أجريت هذه الدراسة في مدينة الرياض على طلبة جامعة الملك سعود الذكور المسجلين لمرحلة البكالوريوس في الفصل الثاني لعام ١٤١٣/ ١٤١٤هـ (١٩٩٣م).

وقد تم اختيار عينة البحث عشوائيًا بالطريقة العشوائية العنقودية (أو الطريقة العشوائية للتجمعات) cluster random sampling. وذلك باختيار عينة من شعب مقررات

الدراسات الإسلامية التي يسجل بها جميع طلبة الجامعة من مختلف التخصصات الأدبية والعلمية ومن جميع المستويات الدراسية بمراحلها الأولى حتى الأخيرة.

وقد تم تطبيق الأداة على ٣٥٠ طالبًا، وعند التحليل تم استبعاد ٢٧ ورقة إما لعدم اكتمالها، أو الشك في صدق إجابتها (كأن تكون إجابات الطالب جميعًا في خانة واحدة مثل اختيار محايد لجميع العبارات، أو أن تكون إجاباته متناقضة).

أداة البحث

أداة البحث هي مقياس الاتجاه نحو الاختبارات المقالية والموضوعية، وهي من إعداد الباحث. وتضم الأداة ثلاثة أقسام: القسم الأول يشتمل على معلومات أولية عن الطالب. والقسم الثاني يضم عشرين عبارة تقيس الاتجاه نحو الاختبارات المقالية. والقسم الثالث يضم عشرين عبارة مماثلة لعبارات القسم الثاني وتقيس الاتجاه نحو الاختبارات الموضوعية، وليس من فرق بين عبارات مقياس الاتجاه نحو الاختبارات المقالية وعبارات مقياس الاتجاه نحو الاختبارات الموضوعية سوى استبدال كلمة مقالي بكلمة موضوعي. وتتم الإجابة عن كل عبارة من خلال خمسة اختيارات على مقياس ليكرت بحيث تعطى خمس درجات لموافق جدًّا، وأربع درجات لموافق، وثلاث درجات لمحايد، ودرجتان لغير موافق، ودرجة لغير موافق إطلاقًا، وذلك بالنسبة للعبارات الموجبة. أما العبارات السالبة فقد عكس فيها التقدير بحيث أعطيت أعلى الدرجات لغير موافق إطلاقًا وأقلها لموافق جدًّا.

ثبات المقياس

طبق المقياس على عينة استطلاعية حجمها ٨٨ طالبًا، وحسب الثبات بطريقة التجزئة النصفية مع التصحيح بمعادلة سبيرمان براون، وكذلك بطريقة ألفا التي وضعها «كرونباخ.» فكان ثبات مقياس الاتجاه نحو المقالي ٨٦, بطريقة التجزئة النصفية، و٨٧, بطريقة ألفا. وكان ثبات مقياس الاتجاه نحو الموضوعي ٨٢, بطريقة التجزئة النصفية، و٨٦, بطريقة ألفا.

صدق المقياس

تم إعــداد المقياس بنـاءً على الأطـر النـظرية الـواردة في مراجـع القياس النفسي والـتربوي، وبناءً على المقياس المعد من قبل زيندر الذي أصبحت بنوده ضمن بنود أداة الدراسة الحالية. ومن ثم عُرض المقياس على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس الذي يعمل فيه الباحث للحكم على وضوح العبارات وملاءمتها وشمولها. وقد نتج عن ذلك تعديل بعض العبارات وحذف بعضها وإضافة أخرى. ثم تم حساب الصدق الداخلي للمقياس عن طريق حساب علاقة كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس بعد التطبيق الاستطلاعي للمقياس، وقد تم بناءً على ذلك حذف عبارة واحدة كان ارتباطها بالدرجة الكلية ضعيفًا (أقل من ٢٥ ,).

التطبيق النهائي للمقياس

بعد التعديل النهائي للمقياس والتحقق من صلاحيته تم تطبيقه على عينة البحث الرئيسة التي تم اختيارها عشوائيًا من بين الشعب الخاصة بمقررات الدراسات الإسلامية بمستـوياتهـا المختلفـة (١٠١ سلم، ١٠٢سلم، ١٠٣سلم، ١٠٤سلم) والتي تضم مجموعات من الطلاب من مختلف كليات الجامعة وتخصصاتها في مختلف المراحل الدراسية.

وتفاديًا لما يمكن أن تحدثه الاستجابة على المقياس الأول من تأثير في الاستجابة على المقياس الثاني فقد قام الباحث بإجراءين: أحدهما الترتيب المتعاكس للمقياسين counter-balanced order بحيث يظهر مقياس الاتجاه نحو الاختبار المقالي سابقًا للاتجاه نحو الاختبار الموضوعي عند طالب، ويظهر مقياس الاتجاه نحو الاختبار الموضوعي سابقًا للاتجاه نحو الاختبار المقالي عند طالب آخر.

والإجراء الآخر هو ترك فاصل زمني في التطبيق بين المقياس الأول والمقياس الثاني، بحيث يجيب الطالب عن المقياس الأول في بداية المحاضرة ويجيب عن المقياس الثاني في نهايتها.

نتائج الدراسة

أولاً: اختبار الفروض المتعلقة بالسؤال الأول: «هل يختلف اتجاه طلبة جامعة الملك سعود نحو الاختبار المقالي عن اتجاههم نحو الاختبار الموضوعي؟» ويندرج تحت هذا السؤال

فرضان استخدم معهما اختبار «ت» لتحديد دلالة الفروق بين المتوسطات المترابطة وذلك لأن مقياسي الاتجاه طبقا على العينة نفسها [١٥، ص٣٦١].

الفرض الأول: «لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط اتجاه طلبة الجامعة نحو الاختبار المقالي ومتوسط اتجاههم نحو الاختبار الموضوعي.» ويوضح جدول رقم ١ متوسط اتجاه العينة نحو كل من الاختبار المقالي والموضوعي والانحراف المعياري ومستوى دلالة الفرق.

جدول رقم ١. المتوسط الحسابي (م) والانحراف المعياري (ع) واختبار «ت» لدلالة الفروق بين متوسطي اتجاه طلبة الجامعة نحو الاختبار المقالي والاختبار الموضوعي.

المقياس	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
الاتجاه نحو المقالي	٥٦,١٧	١٣,٥٢	-٩,١٥	أقل من
الاتجاه نحو الموضوعي	٦٨,٩١	١٣,٤٨		٠,٠٠١

ويشير جدول رقم ١ إلى وجود فرق بين المتوسطين دال إحصائيًّا يتبين من خلاله أن اتجاه طلبة الجامعة نحو الاختبار الموضوعي (أكثر إيجابية) أعلى من اتجاههم نحو الموضوعي.

الفرض الثاني: «لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط كل بند في مقياس الاتجاه نحو الاختبار المقالي ومتوسط البند الذي يقابله في مقياس الاتجاه نحو الاختبار الموضوعي.»

ويشير جدول رقم ٢ إلى متوسط كل بند وانحرافه المعياري، ودلالة الفرق فيه بين الاتجاه نحو الاختبار المقالي والاتجاه نحو الاختبار الموضوعي. علمًا بأن نص البند في كلا المقياسين واحد ماعدا استبدال كلمة مقالي في المقياس الأول بكلمة موضوعي في المقياس الثاني. [انظر الملحق].

جدول رقم ٢. المتوسط الحسابي (م) والانحراف المعياري (ع) واختبار «ت» لدلالة الفروق بين متوسطات البنود في الاختبار ومتوسطاتها في الاختبار الموضوعي.

رقم البند	نص البند	المقالي		الموضوعي		مستوى الدلالة
		م	ع	م	ع	
١	أسئلة الاختبار واضحة	٣,٥١	١,٠٨	٣,٧٧	١,٠٥	أقل من ٠١ ,
٢	أسئلة الاختبار صعبة*	٢,٧٠	١,٠٩	٣,٢٢	١,٠٠	أقل من ٠٠١ ,
٣	أسئلة الاختبار تخدع الطالب*	٣,١٠	١,١٧	٢,٦٥	١,١٤	أقل من ٠٠١ ,
٤	أسئلة الاختبار معقدة*	٢,٩٦	١,١٣	٣,٣٦	١,٠٦	أقل من ٠٠١ ,
٥	أسئلة الاختبار ممتعة	٢,٧٧	١,١٩	٣,٧٧	١,٠٨	أقل من ٠٠١ ,
٦	أسئلة الاختبار تقيس فهم الطالب	٣,١٦	١,٢٧	٣,٥١	١,٢٨	أقل من ٠٠١ ,
٧	أتوقع علامة قليلة في الاختبار*	٢,٦٦	١,١٩	٣,٤٠	١,١٢	أقل من ٠٠١ ,
٨	يقيس الاختبار جوانب مهمة	٣,٣٤	١,٠٨	٣,٧٢	١,٠٤	أقل من ٠٠١ ,
٩	أشعر بالقلق أثناء الاختبار*	٢,٥٦	١,١٤	٣,٣٤	١,١٩	أقل من ٠٠١ ,
١٠	يتفوق فيه الطالب المجتهد	٣,٧١	١,١٨	٣,٧١	,١٩	غير دال
١١	أخرج من الاختبار مطمئنًا للإجابة	٣,٠٨	١,١٨	٣,٣٧	١,١٧	أقل من ٠١ ,
١٢	الاختبار ملائم لمعظم المواد	٢,٧٤	١,١٦	٣,٤٢	١,١٢	أقل من ٠٠١ ,
١٣	درجة الاختبار عادلة ومنصفة	٢,٥٦	١,١٤	٣,٨١	١,١٤	أقل من ٠٠١ ,
١٤	أبذل جهدًا في المذاكرة للاختبار*	١,٧٦	٠,٩٩	٢,٦٢	١,١٤	أقل من ٠٠١ ,
١٥	أشعر بالإجهاد أثناء الإجابة*	٢,٠٦	١,٠٥	٣,٢٩	١,٢٤	أقل من ٠٠١ ,

* عبارات سلبية عكست درجاتها لذلك فالمتوسط الأعلى يدل على اتجاه أعلى نحو الاختبار في جميع العبارات.

تابع جدول رقم (٢).

رقم البند	نص البند	المقالي م	المقالي ع	الموضوعي م	الموضوعي ع	مستوى الدلالة
١٦	يميز الاختبار بين المجتهد وغير المجتهد	٣,٤٢	١,٢٦	٣,٢٣	١,١٩	غير دال
١٧	لو أحسن استخدامه لكان أفضل	٣,٣٠	١,٣٠	٤,١٠	١,٠٧	أقل من ٠١ ,
١٨	أتمنى جميع الاختبارات من هذا النوع	٢,٢١	١,١٦	٣,٥٧	١,٣٢	أقل من ٠٠١ ,
١٩	بشكل عام أفضل هذا النوع	٢,٥٢	١,٢٧	٣,٩١	١,١٥	أقل من ٠٠١ ,
٢٠	لو كنت مدرسًا لجعلت اختباراتي من هذا النوع	٢,٤٨	١,٢٠	٣,٦٥	١,٢١	أقل من ٠٠١ ,

ويظهر من جدول رقم ٢ تأييد ما جاء مجملاً في نتيجة الفرض الأول المعروضة في جدول رقم ١ . إن جميع البنود تظهر متوسطات أعلى في الاتجاه نحو الموضوعي باستثناء ثلاثة بنود هي البنود أرقام ٣، ١٠، ١٦.

ويشير هذا الجدول إلى الجوانب التي تظهر فيها الفروق في الاتجاه لصالح الاختبار الموضوعي. فالاختبار الموضوعي أكثر وضوحًا وأقل صعوبة وتعقيدًا من الاختبار المقالي. وهو أكثر إمتاعًا ويثير قلقًا أقل مما يثيره الاختبار المقالي. كما أن الطالب يخرج منه أكثر اطمئنانًا، ويتوقع فيه علامة أعلى، والدرجة التي تعطى للطالب في الاختبار الموضوعي أكثر إنصافًا وعدلاً من الدرجة التي تعطى للطالب في الاختبار المقالي.

والطالب أثناء مذاكرته للاختبار يبذل جهدًا أقل للموضوعي، كما أنه يشعر بإجهاد أقل أثناء تأديته للاختبار الموضوعي مما يحصل لديه أثناء الاختبار المقالي. ثم يشير الجدول إلى التفضيل العام الذي يتجلى فيه الفرق واضحًا وكبيرًا لصالح الاختبار الموضوعي.

وتجدر الإشارة إلى أن البنود التي لم يكن الفرق فيها لصالح الموضوعي منها اثنان لم يكن الفرق فيهما دالاً وهما رقم ١٠، ورقم ١٦ ولذلك لم يتبق من البنود ما كان الاتجاه فيه لصالح المقالي غير بند واحد هو البند رقم ٣ والذي يشير إلى أن أسئلة الاختبار الموضوعي أكثر إغراءً للطالب بالإجابة الخاطئة وأكثر مخادعة له.

ثانيًا: اختبار الفروض المتعلقة بالسؤال الثاني «هل يختلف اتجاه طلبة جامعة الملك سعود نحو الاختبارات المقالية تبعًا لاختلاف مستواهم الدراسي أو تحصيلهم أو تخصصهم؟»

ويتعلق بهذا السؤال ثلاثة فروض استخدم مع كل منها اختبار «ت» لتحديد دلالة الفروق بين المتوسطات المستقلة [١٦، ص٣٦٤].

الفرض الثالث: «لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في متوسط الاتجاه نحو الاختبار المقالي بين طلبة الجامعة ذوي المستويات الدراسية الدنيا وذوي المستويات الدراسية العليا.»

جدول رقم ٣. المتوسط الحسابي (م) والانحراف المعياري (ع) واختبار «ت» لدلالة الفرق بين متوسطي اتجاه طلبة الجامعة ذوي المستويات الدراسية الدنيا وذوي المستويات الدراسية العليا نحو الاختبار المقالي.

المستوى الدراسي	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
المستويات الدنيا	٥٦,٦٣	١٣,٤٩	٠,٥١	غير دال
المستويات العليا	٥٥,٨٥	١٣,٨١		

يشير جدول رقم ٣ إلى أن الفرق في متوسط الاتجاه نحو الاختبار المقالي بين طلبة المستويات الدنيا وطلبة المستويات العليا غير دال إحصائيًا. وهذا يعني أن اتجاه الطلبة نحو الاختبار المقالي لا يختلف باختلاف مراحلهم الدراسية.

الفرض الرابع: «لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية في متوسط الاتجاه نحو الاختبار المقالي بين طلبة الجامعة ذوي التحصيل المنخفض وذوي التحصيل المرتفع.»

ويتبين من جدول رقم ٤ أن الفرق في متوسط الاتجاه نحو الاختبار المقالي بين مجموعتي التحصيل المرتفع والتحصيل ليس دالاً إحصائيًا. وعلى هذا فإن الاتجاه نحو المقالي لا يختلف باختلاف مستوى التحصيل.

جدول رقم ٤ . المتوسط الحسابي (م) والانحراف المعياري (ع) واختبار «ت» لدلالة الفرق بين متوسطي اتجاه طلبة الجامعة ذوي التحصيل المنخفض وذوي التحصيل المرتفع نحو الاختبار المقالي .

مستوى التحصيل	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
المنخفض	٥٤,٦٥	١٦,٦٤	-١,٢٧	غير دال
المرتفع	٥٧,٩٦	١٣,٣٧		

الفرض الخامس : «لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية في متوسط الاتجاه نحو الاختبار المقالي بين طلبة التخصصات العلمية وطلبة التخصصات الأدبية . »

جدول رقم ٥ . المتوسط الحسابي (م) والانحراف المعياري (ع) واختبار «ت» لدلالة الفرق بين متوسطي اتجاه طلبة التخصصات العلمية وطلبة التخصصات الأدبية في الجامعة نحو الاختبار المقالي .

التخصص	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
العلمي	٥٦,٠٠	١٣,٤	-٠,٤٥	غير دال
الأدبي	٥٦,٧٠	١٣,٩		

من خلال جدول رقم ٥ يظهر أن الفرق في متوسط الاتجاه نحو الاختبار المقالي بين طلبة التخصص العلمي وطلبة التخصص الأدبي غير دال إحصائيًا . وبذلك فليس هناك ما يدل على وجود اختلاف في الاتجاه نحو المقالي تبعًا لاختلاف التخصص .

ثالثًا : اختبار الفروض المتعلقة بالسؤال الثالث «هل يختلف اتجاه طلبة جامعة الملك سعود نحو الاختبارات الموضوعية تبعًا لمستوياتهم الدراسية أو تحصيلهم أو تخصصهم؟ »

ويتعلق بهذا السؤال ثلاثة فروض استخدم مع كل منها اختبار «ت» لتحديد دلالة الفروق بين المتوسطات المستقلة .

الفرض السادس : «لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية في متوسط الاتجاه نحو الاختبار الموضوعي بين طلبة الجامعة ذوي المستويات الدراسية الدنيا وذوي المستويات العليا . »

جدول رقم ٦ . المتوسط الحسابي (م) والانحراف المعياري (ع) واختبار «ت» لدلالة الفرق بين متوسطي اتجاه طلبة الجامعة ذوي المستويات الدراسية الدنيا وذوي المستويات الدراسية العليا نحو الاختبار الموضوعي.

المستوى الدراسي	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
المستويات الدنيا	٦٩,٦٧	١٢,٤٥	٠,٩٦	غير دال
المستويات العليا	٦٨,٢٤	١٤,٢٤		

ويشير جدول رقم ٦ إلى عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين طلبة المستويات الدنيا وطلبة المستويات العليا في الاتجاه نحو الاختبار الموضوعي . وهذا يعني عدم اختلاف طلبة الجامعة في الاتجاه نحو الاختبار الموضوعي تبعًا لاختلاف مستوياتهم الدراسية .

الفرض السابع : «لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية في متوسط الاتجاه نحو الاختبار الموضوعي بين طلبة الجامعة ذوي التحصيل المنخفض وذوي التحصيل المرتفع . »

وبالنظر إلى جدول رقم ٧ يظهر أن الفرق بين مجموعتي التحصيل في متوسط الاتجاه نحو الاختبار الموضوعي غير دال إحصائيًا . ويدل ذلك على أنه لايوجد اختلاف في الاتجاه نحو الاختبار الموضوعي تبعًا للاختلاف في مستوى التحصيل .

جدول رقم ٧ . المتوسط الحسابي (م) والانحراف المعياري (ع) واختبار «ت» لدلالة الفرق بين متوسطي اتجاه طلبة الجامعة ذوي التحصيل المنخفض وذوي التحصيل المرتفع نحو الاختبار الموضوعي .

مستوى التحصيل	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
المنخفض	٦٧,٨٣	١٤,٠٠	-٠,٣٠	غير دال
المرتفع	٦٨,٥٧	١٤,٣٥		

الفرض الثامن: «لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في متوسط الاتجاه نحو الاختبار الموضوعي بين طلبة التخصصات العلمية وطلبة التخصصات الأدبية.»

وتشير النتائج في جدول رقم ٨ إلى أن الفرق في متوسط الاتجاه نحو الاختبار الموضوعي غير دال إحصائيًا. ويعني ذلك أنه لا يوجد بين طلبة الجامعة اختلاف في الاتجاه نحو الاختبار الموضوعي تبعًا لاختلاف التخصص.

جدول رقم ٨. المتوسط الحسابي (م) والانحراف المعياري (ع) واختبار «ت» لدلالة الفرق بين متوسطي اتجاه طلبة التخصصات العلمية وطلبة التخصصات الأدبية في الجامعة نحو الاختبار الموضوعي.

التخصص	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
العلمي	٦٩,٣٦	١٢,٢٧	٠,٧٥	غير دال
الأدبي	٦٨,١٦	١٥,١٠		

خلاصة ومناقشة

تشير نتائج هذا البحث بوضوح إلى تفضيل طلبة الجامعة للاختبارات الموضوعية على الاختبارات المقالية، ولا يختلف هذا التفضيل بين طلبة الكليات العلمية والأدبية، ولا بين طلبة المستويات الدراسية الأولى والمتقدمة، ولا بين مرتفعي التحصيل ومنخفضيه من هؤلاء الطلبة. ولقد جاءت نتائج هذه الدراسة متفقة مع نتائج زيندر في دراسته على طلبة المرحلة الثانوية، حيث كانت نتائج الفروق في الاتجاه في كلتا الدراستين لصالح الاختبار الموضوعي [٦، ص ص٣٥٢-٣٥٨].

ولقد أشار التحليل الإحصائي للبنود إلى أهم الجوانب التي تسهم في تفضيل الطلبة للاختبارات الموضوعية. فالوضوح والسهولة وعدم التعقيد والتشويق الذي يشعر به الطالب أثناء الاختبار الموضوعي وانخفاض مستوى القلق، وانخفاض الجهد وقلة الإجهاد الذي يعاني منه الطالب قبل الاختبار وأثناءه كلها مميزات ترجح كفة الموضوعية على المقالية من

وجهة نظر الطالب. والاختبارات الموضوعية فوق ذلك، وحسب رأي الطلبة أيضًا، ملائمة لمواد الـدراسة المختلفة، وينال الطالب فيها حقه من الدرجات بعدل وموضوعية. وتلك النتائج أيضًا تدعم ما توصل إليه زيندر من خلال تحليله الإحصائي لأبعاد المقياس الذي استخدمه.

في ضوء ما سبق من عرض للأسس النـظرية والدراسات السابقة وما توصل إليه البحث من نتائج، يمكن طرح القضايا والتوصيات التالية:

١ - لكل نوع من أنواع الاختبار مميزاته وعيوبه وظروفه التي يتناسب معها. ولعل هناك فئة من المدرسين تحصر نفسها في استخدام نوع واحد من الاختبارات بحكم العادة، أو تخوفًا من عدم إتقان الأنواع الأخرى، وهؤلاء المدرسون ينبغي عليهم اقتحام الأنواع الأخـرى وتجـريبها وممارستها حتى يتم إتقانهم لها، ليكون استخدامهم لأي نوع ممكنًا، وليكون امتناعهم عن استخدام أي نوع نتيجة اقتناع لا نتيجة عجز.

٢ - إن التعـاون مع الطالب وإقامة علاقة ودية معه تساعده على تقبل المادة وعلى تكوين اتجاهات طيبة نحوها. لذلك ينبغي الأخذ في الاعتبار رغبة الطالب عند التخطيط للاختبار مالم تتناف هذه الرغبة مع معايير المدرس الأخرى، وأهداف المادة، وظروف الاختبار.

وإن من التوصيات التي يشير إليها الاختصاصيون في القياس النفسي عادة اكتساب مودة المفحوص وتكوين علاقة طيبة معه ويطلقون عليها مصطلح التآلف أو التواصل مع المفحوص rapport. هذا التآلف أو التواصل من شأنه أن يخفض قلق المفحوص وتوتره، ويسـاعـده على التعاون مع الفاحص، وكل ذلك يؤدي في النهاية إلى مصداقية الاختبار [١١، ص ص٣٥-٣٧؛ ١٦، ص٢٠١].

٣ - ومع التسليم بصلاحية الاختبارات الموضوعية لتقويم الطالب وقياس تحصيله ومع رجحان كفتها على الاختبارات المقالية لدى طالب الجامعة فإن المدرس لاغنى له عن الاختبارات المقالية خاصة في هذه المرحلة الجامعية، حيث تكون الحاجة ماسة إلى قياس قدرة الطالب على التحصيل والمناقشة والبحث والنقد، وطرح أفكار جديدة، ومعالجة قضايا علمية بأساليب مختلفة. إضافة إلى ذلك فإن للاختبارات المقالية دورًا في تطوير وصقل مهارة

الكتابة والتعبير، كما أن المبالغة والإسراف في استخدام الموضوعية على حساب المقالية ربما يؤدي إلى تكريس أخطاء الطالب الكتابية وضعفه اللغوي خاصة في المراحل التعليمية الأولى.

وعلى هذا فإن الجمع بين الطريقتين في اختبار واحد أو استعمال كل منهما بين حين وآخر حسب ما تقتضيه طبيعة المادة المقيسة وظروف الاختبار ومستوى المفحوصين، يمكن أن يتيح للمدرس الاستفادة من مزايا كل نوع.

٤ ـ إن اتجاه الطالب نحو الاختبارات الموضوعية أو المقالية قد لا يعود بالضرورة إلى مزايا حقيقية في الموضوعية أو سلبيات حقيقية في المقالية وإنما قد يكون هذا الاتجاه نتيجة لخبرات الطالب مع هذين النوعين من الاختبارات. إن ممارسة المدرس وطريقة إعداده وتصحيحه لاختباراته له دور كبير في تكوين اتجاهات إيجابية أو سلبية نحو الاختبار.

فالاختبارات المقالية كما تدل عليه نتائج هذه الدراسة تطرح أسئلة يضيق بها الطالب وينـاله منهـا الإجهاد والتعب. كما أن من أهم ما يعيبها هو شك الطالب في موضوعية التصحيح وعدالة الدرجة. وهذه يمكن معالجتها في كثير من الأحيان عن طريق وضع أسئلة محددة ذات إجابات قصيرة وذات حلول نموذجية واضحة تكون مطمئنة للطالب وحجة للمدرس على عدالة التصحيح وموضوعيته.

وهذا لا ينفي في المقابل حاجة الاختبارات الموضوعية إلى العناية والإتقان، بل إن الاختبارات الموضوعية أحوج إلى المهارة والخبرة وإلى الإعداد المخطط المتقن.

ملحـــق

عزيزي الطالب المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد

هذا الذي بين يديك مقياس يتكون من عبارات تقيس رأيك حول الاختبارات المقالية التي تبدأ أسئلتها عادة بكلمات مثل (اذكر عدد، اشرح، بين الفرق، قارن. . . إلخ)، ورأيك حول الاختبارات الموضوعية (مثل: اختبار صح ـ خطأ، واختبار الاختيار من متعدد، واختبار المزاوجة).

الغرض من إجابتك هو البحث العلمي، والمرجو منك قراءة العبارة بدقة والإجابة عنها بأمانة. مع العلم بأنه لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة لهذه العبارات.

أمام كل عبارة خمسة اختيارات (موافق جدًّا، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق مطلقًا). فإذا كنت تؤيد ما تقوله العبارة بشدة فضع إشارة V تحت عمود «موافق جدًّا»، وإذا كنت تؤيد العبارة ولكن بدرجة ليست قوية جدًّا فضع إشارة تحت عمود V «موافق»، وإذا كان موقفك متوسطًا بين الموافقة والرفض أو أن أنواع الاختبارات تتساوى لديك في العبارة فإنك تضع إشارة V تحت عمود «محايد»، وإذا كنت لا توافق على العبارة فإنك تضع إشارة V تحت عمود «غير موافق»، وإذا كنت ترفض العبارة تمامًا فضع إشارة V تحت عمود «غير موافق مطلقًا». أشكر لك تعاونك وأتمنى لك التوفيق.

الباحث

د. عبدالله أحمد الدوغان

	العبـــــارة	موافق جدًا	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق مطلقًا
١	أعتقد أن أسئلة الاختبار المقالي واضحة.					
٢	أعتقد أن أسئلة الاختبار المقالي صعبة.					
٣	يبدو لي أن أسئلة الاختبار المقالي تخدع الطالب وتحيره.					
٤	يبدو لي أن أسئلة الاختبار المقالي معقدة.					
٥	أجد متعة أثناء إجابتي عن الاختبار المقالي.					
٦	أعتقد أن أسئلة الاختبار المقالي تقيس فهم الطالب الحقيقي للمادة.					
٧	أتوقع الحصول على علامة أقل في الاختبار المقالي.					
٨	أعتقد أن الاختبار المقالي يقيس جوانب مهمة من المادة الدراسية.					
٩	أشعر بالقلق والتوتر أثناء الاختبار المقالي.					

	العبـــــارة	موافق جـدًا	موافق	محايد	غيـر موافق	غير موافق مطلقًا
١٠	يبدو لي أن الطالب المجتهد يتفوق أكثر في الاختبار المقالي.					
١١	أخرج من الاختبار المقالي وأنا مطمئن من إجابتي.					
١٢	الاختبار المقالي ملائم لمعظم المواد والمقررات الدراسية.					
١٣	أعتقـد أن الـدرجة التي تعطى للطالب في الاختبار المقالي عادلة ومنصفة.					
١٤	أبذل جهدًا كبيرًا في المذاكرة للاختبار المقالي.					
١٥	أشعر بالتعب والإجهاد أثناء الإجابة عن الاختبار المقالي.					
١٦	الاختبار المقالي يميز بين الطالب المجتهد وغير المجتهد.					
١٧	لو أحسن المـدرسـون استخدام الاختبارات المقالية لكانت أفضل أنواع الاختبارات.					
١٨	أتمنى لو كانت جميع اختبارات المواد التي أدرسها مقالية.					
١٩	بشكل عام أنا أفضل الاختبار المقالي.					
٢٠	لو كنت مدرسًا لجعلت اختباراتي مقالية.					

	العبـــــارة	موافق جـدًا	موافق	محايد	غيـر موافق	غير موافق مطلقًا
١	أعتقد أن أسئلة الاختبار الموضوعي واضحة .					
٢	أعتقد أن أسئلة الاختبار الموضوعي صعبة .					
٣	يبدو لي أن أسئلة الاختبار الموضوعي تخدع الطالب وتحيره .					
٤	يبدو لي أن أسئلة الاختبار الموضوعي معقدة .					
٥	أجد متعة أثناء إجابتي عن الاختبار الموضوعي .					
٦	أعتقـد أن أسئلة الاختبـار المـوضـوعي تقيس فهم الطالب الحقيقي للمادة .					
٧	أتوقع الحصول على علامة أقل في الاختبار الموضوعي .					
٨	أعتقد أن الاختبار الموضوعي يقيس جوانب مهمة من المادة الدراسية .					
٩	أشعر بالقلق والتوتر أثناء الاختبار الموضوعي .					
١٠	يبدو لي أن الطالب المجتهد يتفوق أكثر في الاختبار الموضوعي .					
١١	أخرج من الاختبار الموضوعي وأنا مطمئن من إجابتي .					
١٢	الاختبار الموضوعي ملائم لمعظم المواد والمقررات الدراسية .					
١٣	أعتقـد أن الـدرجة التي تعطى للطالب في الاختبار الموضوعي عادلة ومنصفة .					
١٤	أبذل جهدًا كبيرًا في المذاكرة للاختبار الموضوعي .					

	العبـــــارة	موافق جـدًا	موافق	محايد	غيـر موافق	غير موافق مطلقًا
١٥	أشعر بالتعب والإجهاد أثناء الإجابة عن الاختبار الموضوعي.					
١٦	الاختبار الموضوعي يميز بين الطالب المجتهد وغير المجتهد.					
١٧	لو أحسن المدرسون استخدام الاختبارات الموضوعية لكانت أفضل أنواع الاختبارات.					
١٨	أتمنى لو كانت جميع اختبارات المواد التي أدرسها موضوعية.					
١٩	بشكل عام أنا أفضل الاختبار الموضوعي.					
٢٠	لو كنت مدرسًا لجعلت اختباراتي موضوعية.					

المراجـــع

[١] Popham, W. J. *Modern Educational Measurement.*, Englewood Cliffs, N.J.: Prientice - Hall, Inc., 1981.

[٢] عودة، أحمد سليمان. *القياس والتقويم في العملية التربوية*. أربد: دار الأمل، ١٩٨٥م.

[٣] Chase, C.L. *Measurement For Educational Evaluation.* Reading, Mass.: Addison-Wesley Publishing Company, 1978.

[٤] Thorndike R.L., and E.P. Hagen. *Measurement and Evaluation in Psychology and Education.* 4th. ed. New York: John Wiley and Sons, 1977.

[٥] جابر، جابر عبدالحميد. *التقويم التربوي والقياس النفسي*. القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٨٢م.

[٦] Zeinder, M. "Essay Versus Multiple - Choice Type Classroom Exams: The Student Perspective." *Journal of Educational Research,* 80, No. 6 (1987), 352-58.

[٧] أبو علام، رجاء محمود. *قياس وتقويم التحصيل الدراسي*. الكويت: دار القلم، ١٩٨٧م.

[٨] Ebel, R. L., and D.A. Frisbie. *Essentials of Educational Measurement.* 5th. ed. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1991.

[٩] Dwyer, C. A. "Fourth Testing." In *Encyclopedia of Educational Research.* 4th ed. New York: The Free Press, 1982.

[١٠] Cronbach, L.J. *Essentials of Psychological Testing.* 4th. ed. New York: Harper and Row, 1984.

[١١] Anastasi, A. *Psychological Testing.* 6th ed. New York: Macmillan Publishing Company, 1988.

[١٢] Mehrens, W. A., and I.J. Lehman. *Measurment and Evaluation in Education and Psychology.* 3rd. ed. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1984.

[١٣] أبو حطب، فؤاد، وسيد أحمد عثمان، وآمال صادق. *التقويم النفسي.* ط٣. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٧م.

[١٤] McKeachie, W. J. *Teaching Tips: A Guidebook for the Beginning College Teacher.* 7th. ed. Lexington, Mass.: D. C. Heath and Company, 1978.

[١٥] أبو حطب، فؤاد، وآمال صادق. *مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية.* القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩١م.

[١٦] فرج، صفوت. *القياس النفسي.* ط٢. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٩م.

King Saud University Students' Attitudes toward Essay and Objective Tests

Abdullah Ahmad Aldoghan
Assistant Professor,
Department of Psychology, College of Education,
King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The study was designed to assess the differences between King Saud University (KSU) students' attitudes toward essay and objective types of tests, and to asses the differences of their attitudes towards each type separately according to the student major, study level, and GPA level. An instrument was designed for this purpose. After it was approved by some specialists, the instrument was tried out on a sample of 88 students and showed a satisfactory degree of reliability and validity.

323 students were randomly selected from K.S.U. undergraduate male students who were enrolled in the second semester of A.H. 1413 (1993).

Research results showed that the students' attitudes toward objective tests were significantly higher (more positive) than their attitudes toward essay tests. No significant differences were found in students' attitudes toward either type referred to the students major, study level, or GPA level.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٧، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص٢٧٥-٣١٢ (١٤١٥هـ/١٩٩٥م).

تأثير التفاعل بين أسلوب التعلم والتفكير وحالة القلق على التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب الجامعة

مصطفى محمد كامل* وعبدالله بن طه الصافي**

أستاذ مشارك وأستاذ مساعد، قسم علم النفس، كلية التربية،*
جامعة الملك سعود، أبها، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. تستهدف الدراسة بحث تأثير التفاعل بين الأسلوب المفضل في التعلم والتفكير (كما يعكسه الأداء على «مقياس تورانس لأنماط التعلم والتفكير»)، وحالة القلق (كما تقدر «باختبار سبيلبيرجر» وآخرين)، على التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود بأبها (ن = ٢٢٥)، وذلك بهدف تفسير أكبر قدر من التباين في هذه الظاهرة متعددة الجوانب.

تم تحليل البيانات باستخدام تحليل التباين الثنائي في تصميم عاملي ٣ (أنماط تعلم وتفكير: أيسر، أيمن، متكامل) × ٣ (مستويات لحالة القلق). وأجريت ثلاثة تحليلات باستخدام المعدل التراكمي لمواد التخصص ومتوسط نقاط النجاح في المقررات الممثِّلة لمتطلبات الجامعة والكلية على التوالي. وكشف التحليل عن وجود تأثير رئيس دال لحالة القلق وأسلوب التعلم (عند ٠١ ,) ، والتفاعل بينهما (عند ٠٥ ,) على التحصيل الدراسي في مواد التخصص، وكانت الفروق في صالح الطلاب ذوي المستوى المتوسط من حالة القلق، والذين يفضلون استخدام النمط المتكامل في التعلم والتفكير. ولم تكن هناك فروق دالة في مستوى تحصيل مقررات الجامعة والكلية ترجع إلى الأسلوب المفضل في التعلم أو حالة القلق أو التفاعل بينهما.

وتم تفسير النتائج في ضوء نظريات القلق والأداء المعرفي، وأيدت نتائج الدراسة الحالية فروض نظرية حالة وسمة القلق (سبيلبيرجر وآخرون).

المقدمة ومشكلة الدراسة

التحصيل الدراسي academic achievement ظاهرة معقدة تتدخل فيها مجموعة مختلفة من المتغيرات العقلية وغير العقلية، تتفاعل فيما بينها بحيث يصعب — في كثير من الأحيان — الفصل بينها أو تحديد الإسهام النسبي لكل منها بشكل دقيق. وقد أشار أبو حطب [١، ص٢٨٥] إلى أن التحصيل الدراسي يعني لغة: الإنجاز achievement والإحراز attain- ment، وهو يرتبط بآثار مجموعة من الخبرات التي يمكن وصفها بأنها مقنّنة أو مقصودة، ويمكن التحكم فيها، مثل: برنامج معين للتدريب أو التعليم، له أهداف تعليمية محددة يسعى إلى تحقيقها لدى المتعلمين.

ويعد التحصيل الدراسي مقياسًا للفاعلية الكمّية للتعليم، ويتم تقديره من خلال العلامات أو الدرجات التي يحصل عليها الطالب كتعبير عن مستوى تحصيله العلمي، وليس هناك بديل حتى الآن يفضل هذه الدرجات على الرغم من معارضة بعض التربويين لها، على أساس أنها لا ينبغي أن تكون هدفًا يسعى وراءه الطالب [٢].

ولكن أكثر المشكلات التي عُني بها الباحثون هي تفسير التباين في التحصيل، وتحديد العوامل المسهمة في هذا التباين. واهتم الباحثون منذ بداية هذا القرن بالقدرات العقلية حيث افترضوا أن نسبة الذكاء هي المنبىء الرئيس بالتحصيل الدراسي، وكانت جهود بينيه Binet لوضع اختبار الذكاء المعروف باسمه من أولى المحاولات للتمييز بين الطلاب ذوي المستويات التحصيلية المختلفة. وسيطرت «القدرات العقلية» كتفسير رئيس للتباين في التحصيل خلال العقدين الأولين من هذا القرن، بحيث أصبح هناك اتفاق عام على أن الذكاء عامل رئيس في التنبؤ بالتحصيل الدراسي، واستُخدمت تقديرات التحصيل كمحَك لصدق اختبارات الذكاء التي تم بناؤها في هذه الفترة في أمريكا وأوربا [٣].

ولم يكن التركيز على القدرات العقلية في تفسير التباين في التحصيل الدراسي كافيًا للإحاطة بجوانب هذه الظاهرة المركبة، فقد لاحظ بهرينز وفيرنون Behrens & Vernon [٣] أن منخفضي التحصيل حين يقاس ذكاؤهم باختبارات معينة لم يكونوا كذلك حين قيس ذكاؤهم باختبارات أخرى، كما خلصت بعض الدراسات إلى أن الطلاب ذوي المستوى الواحد في الذكاء تظهر بينهم فروق كبيرة في مستوى التحصيل [٤]. وأكد تورانس Torr-

ance [٥] دور العوامل غير العقلية nonintellectual في تيسير — أو إعاقة — التحصيل الدراسي، كما أشار كاتل وآخرون .Cattell et al [٦] إلى أن استخباره لقياس الشخصية للمدرسة الثانوية، واختباره في تحليل الدافعية المدرسية كانت مُنبئات بالتحصيل الدراسي أفضل من اختباره المتحرر من الثقافة للذكاء، مما يشير إلى أن هناك عوامل غير عقلية تسهم في تفسير التباين في التحصيل الدراسي.

وقد خلصت البحوث التي تناولت إسهام العوامل غير العقلية في تشكيل مستوى التحصيل الذي يحرزه الطلاب لدى عينات من مختلف مراحل التعليم، ومن أصول ثقافية مختلفة إلى تأكيد دورها في تيسير الوصول إلى مستويات مرتفعة من التحصيل، ومنها: التوافق بكل أبعاده (مثل: بلابل [٧]، السكافي [٨])، وسمات الشخصية الدالة على الصحة النفسية (مثل: موسى [٩]، كامل [١٠])، ودافعية الإنجاز (مثل: عارف [١١]). وقدمت بحوث أخرى أدلة على تأثير القلق على التحصيل الدراسي لدى عينات عربية (مثل: السكافي [٨]، كامل [١٠]، الصبوه [١٢])، ولدى عينات أجنبية (مثل: سميث وآخرون .Smith et al [١٣]). كما انتهت بحوث أخرى إلى أن أسلوب الطلاب في التعلم والتفكير (أو الأسلوب المعرفي cognitive style) يرتبط بمستوى تحصيلهم الدراسي [١٤-١٦].

ويُستخلص من هذا العرض للمتغيرات المرتبطة بالتحصيل الدراسي إلى:

أولاً: تتعدد العوامل المسؤولة عن المستوى التحصيلي الذي يحرزه الطلاب ما بين متغيرات عقلية (القدرة العامة والقدرات الخاصة)، ودافعية (دافع الإنجاز ومستوى الطموح ومفهوم الذات)، وانفعالية (سمات الشخصية والتوافق)، ومتغيرات بيئية (مثل المستوى الاجتماعي الاقتصادي)، ومتغيرات أسلوبية (الأسلوب المفضل في التعلم والتفكير). وعندما أخضع بعضُ الباحثين [١٧] هذه المتغيرات للتحليل العاملي أسفر التحليل عن ظهور عامل عقلي تشبعت عليه متغيرات الذكاء والتحصيل والقدرات اللغوية والعددية والمكانية والدافع للإنجاز، وفُسر ذلك بأن التحصيل عملية عقلية أساسًا، ولكنها تتطلب من الفرد مستوى دافعيًا معينًا حتى تؤدي وظيفتها. ولعل عدم ظهور عامل تتشبع عليه الجوانب غير العقلية التي أكدت البحوث تأثيرها على التحصيل الدراسي [١٩] راجع إلى عدم الدقة في الوفاء بمتطلبات الدراسة العاملية.

وقد أشار عبدالغفار [٢٠، ص٨٤] إلى أننا «قد نستطيع في مرحلة من مراحل النمو العلمي في هذا المجال أن نصل إلى معادلة تنبؤية للتفوق العقلي، نعتمد فيها على معلومات ترتبط بالجوانب العقلية المعرفية والجوانب الانفعالية الاجتماعية والعوامل الدافعية.. والظروف التي ينشأ فيها المتفوق عقليًا.» ويرى الباحثان الحاليان أن البحوث التي أجريت حول علاقة العوامل غير العقلية بالتحصيل الدراسي حتى اليوم، تصلح نتائجها لاشتقاق هذه المعادلة التنبؤية، لأن هذه النتائج في جملتها تؤكد أن التحصيل الدراسي ليس عاملاً نقيًا أو بُعدًا واحدًا، بل هو محصِّلة للعديد من العوامل العقلية وغير العقلية.

ثانيًا: لم تستطع كثير من البحوث أن تحدد الإسهام النسبي لكلٍّ من المتغيرات غير المعرفية في تفسير التباين في التحصيل الدراسي، بالإضافة إلى أن متغيرات غير معرفية مهمة في هذا المجال — كالقلق — لم تحظ بالدراسة المناسبة وخاصة على عينات عربية — سعودية بوجه خاص — بالرغم من أن القلق المتعلق بالامتحان والتحصيل يشكل إحدى المخاوف الشائعة بين الطلاب في المجتمع السعودي [٢١؛ ٢٢]. يضاف إلى هذا أن الارتباطات التي خلصت إليها بعض البحوث [٢٣] ليست عالية بدرجة تكفي للدلالة على التلازم العكسي بين القلق والتحصيل، بل إنه في دراسات أخرى وجد ارتباط مرتفع وموجب بين القلق والتحصيل، مثل [٣؛ ٢٤]، كما تختلف بعض النتائج باختلاف العمر والجنس والمستوى الاجتماعي الاقتصادي والقدرة العقلية وخصال الشخصية، مما يشير إلى أن ثمة بعض العوامل الأخرى تؤثر في العلاقة بين القلق والتحصيل.

ثالثًا: اهتم المربون بدراسة الأساليب التي يفضلها الطلاب في التعلم والتفكير styles of learning and thinking وتلك التي يفضلها المعلمون في التدريس على تحصيلهم الدراسي مثل: فاريل Farrell [٢٥]، وأن المضاهاة (الاتفاق) بين أسلوب التعلم وأسلوب التدريس تؤدي إلى زيادة المخرجات التربوية من عملية التعلم مثل: جارلنجر وفرانك Gar-linger & Frank [٢٦]. وتشير هذه البحوث إلى أن الفروق في الأداء التحصيلي لا تستوعبها عوامل معرفية أو مزاجية فقط، بل إن هناك عوامل «أسلوبية» بالإضافة إلى ذلك. وقدمت هذه البحوث أدلة على وجود «عامل أسلوبي» (الأسلوب المعرفي أو أسلوب التعلم والتفكير) متوغل في الأداء المعرفي ذاته، ويتصل هذا بالعلاقة بين نوعين من التنظيمات السلوكية التي كان يُظن أنها مستقلة عن بعضها: التنظيم المعرفي cognitive والتنظيم الوجداني affective.

رابعًا: على الرغم من أن مجمل الدراسات التي أتيحت لنا تناولت العديد من هذه المتغيرات: معرفية وغير معرفية، إلا أنها دُرست منفصلة عن بعضها البعض في علاقتها — أو تأثيرها على — التحصيل، مما ترتب عليه اضطراب في تفسير التباين في التحصيل. بل إن بعض الدراسات العاملية [١٧] التي أخضعت ٢٢ متغيرًا معرفيًا ودافعيًا ومزاجيًا وديموغرافيًا للتحليل العاملي، لم تستخلص سوى عامل واحد هو العامل العقلي تشبعت عليه المتغيرات المعرفية، ولم يفسر سوى ٢١٪ فقط من التباين الكلي في التحصيل.

ويرى الباحثان أن تفسير أكبر قدر من التباين في ظاهرة معقدة ومتعددة الجوانب كالتحصيل الدراسي، يستلزم دراسة تأثير التفاعل بين المتغيرات المعرفية وغير المعرفية في هذه الظاهرة، بهدف الإحاطة بأكبر قدر من التباين فيها، ومن ثم فإن الدراسة الحالية تستهدف دراسة تأثير أسلوب التعلم والتفكير (وهو متغير أسلوبي يشير إلى طريقة الفرد في الإدراك والتفكير والتعلم)، وحالة القلق (وهو جانب مهم في التنظيم الوجداني في الشخصية والتفاعل بينهما) على التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب الجامعة السعوديين في مواد التخصص ومقررات متطلبات الكلية ومتطلبات الجامعة.

وقد كان اختيارنا لهذه المتغيرات محكومًا بمبررات نظرية وتطبيقية، نعرض لها على النحو التالي:

● توافر أدلة على أن الأسلوب المفضل للطالب في التفكير والتعلم له علاقة بمقدار ما يحرزه من التحصيل العلمي، وبالطريقة التي يتفاعل بها مع المعلم، وعلى الرغم من ذلك لم يحظ بالدراسة المناسبة على عينات عربية [١٤-١٦].

● إن التحصيل الدراسي ظاهرة معقدة مازالت تحتاج إلى دراسات كثيرة لتفسيرها، وفهم اضطراب بعض النتائج بشأنها، بالإضافة إلى أن هذا التحصيل — كما يقاس بالمعدل التراكمي — مازال المعيار الأكثر قبولاً للحكم على فعالية نظام التعليم، ومدى نجاح المؤسسات التعليمية في تحقيق أهدافها.

● أما اختيار القلق للدراسة فيرجع إلى أن له مكانة بارزة في دراسات علم النفس بصفة عامة، بالإضافة إلى زيادة معدلات القلق في المجتمع الحديث نتيجة للضغوط التي تخلقها التطورات التكنولوجية والسياسية والاقتصادية، وتنعكس آثار هذا القلق على الأداء

الإنساني بوجه عام، والمعرفي بوجه خاص. وقد تم اختيار القلق كحالة state of anxiety لأن الدراسات قد أشارت إلى ارتباطها الشديد بالتحصيل الدراسي، لأنه أكثر تعويقًا للأداء المعرفي.

محددات الدراسة

النتائج التي سوف تقدمها هذه الدراسة وتفسيرها محكومة بحجم العينة المستخدمة فيها، وهي مسحوبة من مجتمع طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود (فرع أبها)، وبالطريقة التي سُحبت بها هذه العينة، وبمحددات الكفاءة السيكومترية للأدوات المستخدمة في جمع البيانات.

أهمية الدراسة

● الإسهام في الكشف عن العوامل المسؤولة عن المستوى التحصيلي الذي يحرزه الطلاب، عن طريق التعرف على المتغيرات الانفعالية كالقلق والأسلوبية كأسلوب التعلم والتفكير، التي تسهم في زيادة — أو خفض — معدل التحصيل، وذلك حتى تتمكن الأجهزة المسؤولة عن الإرشاد الطلابي من مساعدة الطلاب المتأخرين تحصيليًا لكي يصلوا إلى مرحلة الاستخدام الأمثل لأقصى قدر من طاقتهم، وتعهد المتفوقين تحصيليًا بالرعاية باعتبارهم كوادر وطنية تتولى — بعد التخرج — تنفيذ خطط التنمية الطموحة التي تتبناها حكومة المملكة في كل المجالات.

● إن دراسة التفاعل بين المتغيرات المعرفية وغير المعرفية في تأثيرها على التحصيل يسهم في تفسير أكبر قدر من التباين في هذه الظاهرة المعقدة، التي تُعدّ المعيار البارز في الحكم على فعالية النظم والمؤسسات التعليمية.

● تمثل المتغيرات موضوع الدراسة الحالية محدِّدات مهمة للتحصيل الدراسي، فأسلوب التعلم والتفكير الذي يفضله الطالب ومدى مراعاة المعلم له في التدريس، يُعدّ متغيرًا أسلوبيًا معرفيًا stylistic, cognitive يمثل جانبًا معرفيًا في الشخصية توافرت أدلة على تأثيره على التحصيل. والقلق — كحالة — يؤثر على مجمل الجانب الوجداني في الشخصية ويرتبط بالوظائف المعرفية وغير المعرفية التي يقوم بها الإنسان، ومن ثم فإن دراسة تأثير التفاعل بين هذين المتغيرين على التحصيل الدراسي يمكن أن يسهم في الإحاطة بأكبر قدر من جوانب هذه الظاهرة، وما يترتب على ذلك من فوائد نظرية وتطبيقية.

تعريف المصطلحات المستخدمة في الدراسة

أسلوب التعلم والتفكير

استخدام أحد النصفين الكرويين الأيسر أو الأيمن للمخ أو كليهما معًا (التكامل) في العمليات العقلية وتجهيز المعلومات أو السلوك، كما تقاس «بمقياس تورانس لأساليب التعلم والتفكير.»

حالة القلق

ذهب سبيلبيرجر وآخرون .Spielberger et al [٢٧] إلى أن حالة القلق State of anxiety (A-State) حالة انفعالية مؤقتة تختلف في الشدة والتنوع عبر الزمن. وتتميز هذه الحالة بالتوتر tension والمشقة apprehension وتنشيط الجهاز العصبي الذاتي، وذلك في مقابل سمة القلق A-Trait التي تشير إلى الفروق الثابتة نسبيًا في الميل إلى الاستجابة للمواقف التي يدركها الأفراد على أنها مهددة بحالة متزايدة من شدة القلق.

التحصيل الدراسي

هو الإنجاز أو الإحراز الذي يحققه الطالب بعد دراسته لمقررات دراسية مقننة أو موحدة، ذات أهداف تعليمية محددة، وهو بذلك يمثل النواتج المرغوبة للتعلم، ويقاس بالاختبارات التحصيلية. ويستخدم الباحثان «المعدل التراكمي» و«نقاط النجاح» كمؤشر على مستوى التحصيل لدى أفراد العينة.

الإطار النظري

١ ـ الأسلوب المفضل في التعلم والتفكير

يتخذ الطلاب كثيرًا من القرارات خلال حياتهم اليومية، تتصل بخبراتهم الشخصية والاجتماعية والتربوية. وعندما يُواجَهون بمواقف أو مشكلات تؤثر على قدرتهم على النجاح اجتماعيًا أو تحصيليًا، فإنهم يتبنون طرقًا للتعامل مع هذه المشكلات يطلق عليها «أساليب التعلم» learning styles [٢٨]. ويشير «الأسلوب» إلى «كيف» يتعلم الفرد ويحل المشكلات التي تعرض له، بغض النظر عن محتوى «أو ماذا» what يتعلم أو طبيعة المشكلة. وبوجه عام فإن أساليب التعلم والتفكير تعتبر عادات لتجهيز المعلومات information-processing habits. ويشمل مجال أساليب التعلم مفاهيم أخرى مثل «الأسلوب المعرفي،» الذي يشير إلى الفروق الفردية في طرق الإدراك والتذكر والتفكير.

وقد توافر كمّ مناسب من تراث البحث يشير إلى أن أسلوب التعلم والتفكير الذي يفضله الفرد يؤثر على الطريقة التي يتعلم بها الطلاب ويؤدون الوظائف العقلية، والطريقة التي يدرس بها المعلمون، ونمط التفاعل بين الطلاب والمعلمين [٢٩]، وأن الطلاب ذوي المستويات التحصيلية المختلفة يظهرون اختلافات دالة في الأسلوب الذي يفضلونه في التعلم [٣٠].

وقد خلص الباحثون الذين درسوا حالات المخ المشطور split-brain إلى أن المخ الإنساني يتشكل من جهازين متكاملين: النصفان الكرويان الأيسر والأيمن، ولكل منهما أسلوبه الخاص في التعلم وطريقته في القيام بالوظائف العقلية [٣١]. وكانت هذه البحوث مقدمة لسلسلة من الدراسات استهدفت التعرف على الوظائف المعرفية النوعية التي يقوم بها كل من نصفي المخ، قام بها علماء النفس الفسيولوجي والعصبي والطب وعلوم المخ، خلصوا منها إلى أن النصف الأيسر يقوم بالوظائف اللفظية والمنطقية، ويتخصص النصف الأيمن في الوظائف غير اللفظية: المكانية والإبداعية والوجدانية.

وقد لاحظ الباحثون أن بعض الأفراد يميلون إلى الاعتماد بشكل متسق على أحد نصفي المخ أكثر من الآخر في التعامل مع المعاملات والمشكلات التي تواجههم، واعتُبر هذا النصف هو النصف المسيطر (أو السائد) dominant hemisphere. وترتب على بروز مفهوم «السيطرة المخية» وافتراض أن سيطرة أحد نصفي المخ لدى البعض يمكن أن تعبر عن نفسها في شكل «أسلوب» معين يتبناه هؤلاء الأفراد في التعلم والتفكير، واهتمام المربين بهذه الظاهرة، في محاولة لفهم الأسلوب المفضل لدى الطلاب في التعلم والتفكير، عن طريق دراسة الارتباط بين معالم أسلوب التعلم والوظائف التي يقوم بها النصفان الكرويان للمخ. وتم بناء أدوات لقياس أبعاد هذا الأسلوب منها: «أسلوبك المفضل في التعلم والتفكير» (تورانس). وخلصت البحوث في هذا الصدد إلى أن أسلوب التعلم والتفكير السائد بين الطلاب يعكس سيطرةً نسبية لأحد نصفي المخ، على أساس أنه يمكن الاستدلال على نشاط أحد نصفي المخ من خلال قياس أسلوب التعلم والتفكير الذي يتبناه الفرد كما يعكسه أداؤه على اختبار من نوع التقرير الذاتي.

٢ ـ القلق والأداء المعرفي

خلصت البحوث العديدة التي أجريت حول القلق والتعلم إلى أن القلق يسهم في تشكيل مستوى التحصيل الذي يحرزه الطلاب، ولكن الباحثين اختلفوا في تفسير نتائج بحوثهم، فقد ذهب بعضهم [٢٣] إلى أن العلاقة بين القلق والتحصيل الدراسي مستقيمة وموجبة، بمعنى أن القلق هنا يعتبر «دافعًا» يؤدي إلى مزيد من التحصيل. ولكن بحوثًا أخرى انتهت إلى أن القلق المتوسط والمنخفض — كحالة وكسمة — يُسهّل التحصيل [١٢ ؛ ٢٣]، لأن القلق المرتفع عامل تفكك وتصدّع في شخصية الطلاب، يشتت طاقاتهم الجسمية والنفسية والمعرفية وخاصة في مواقف الاختبار.

هناك — إذن — *تفسيران نظريان* لتأثير القلق على التعلم:

(ا) *التفسير النظري الأول:* تبناه مجموعة من علماء النفس في جامعة أيوا الأمريكية الذين نظروا إلى القلق باعتباره دافعًا ييّسر التعلم، فيما عُرف بعد ذلك بأنه «نظرية القلق الدافع» drive anxiety theory التي تذهب إلى أن الإنسان يشعر في مواقف التعلم والأداء بالقلق وعدم الارتياح، مما يدفعه إلى التعلم والتفكير وتحصيل العلم من أجل خفض القلق والعودة إلى حالة الاتزان.

وتفترض هذه النظرية أنه في مهام التعلم البسيطة التي ترتفع فيها احتمالات الاستجابات الصحيحة يتفوق أداء مرتفعي القلق، وفي مهام التعلم المعقدة التي يكون فيها احتمال الأخطاء أقوى نسبيًا من الاستجابات الصحيحة، ينشّط المستوى المرتفع من القلق هذه الأخطاء ويتدهور الأداء. أما في المهام متوسطة الصعوبة فتبرز أهمية مرحلة التعلم حيث يكون أداء مرتفعي القلق رديئًا في البداية حيث تكون الاستجابات الصحيحة ضعيفة نسبيًا بالمقارنة بالخاطئة، ولكن في المراحل التالية من التعلم يتحسن أداء مرتفعي القلق.

وقد أشار بعض الباحثين [٩] إلى أن نظرية القلق الدافع قد سيطرت على الدراسات التجريبية في مجال القلق منذ بداية الخمسينات إلى منتصف الستينات، مما جعل كثيرًا من الباحثين يعتبرون القلق دافعًا يحرك الإنسان نحو الارتقاء، وأبعدتهم عن مفهوم القلق المرضي، وعن دراسة علاقته بسوء التوافق.

ولم يوافق بعض علماء النفس التربوي في جامعة ييل الأمريكية على هذه التفسيرات التي قدمتها نظرية القلق الدافع، وقدموا تصورًا نظريًا عن «القلق في المواقف الاختبارية»

test anxiety مؤدّاه أن الطلاب في مواقف الاختبار إما أن يظهروا دوافع إنجاز العمل task-drives فيتحسن أداؤهم التحصيلي، أو يظهروا دوافع إثارة القلق anxiety-drives وينشغلون بها عن الأداء التحصيلي مما يؤدي إلى تدهور هذا الأداء. وغالبًا ما يظهر التلاميذ مرتفعو القلق دوافع إثارة القلق أكثر من أقرانهم منخفضي القلق في المواقف التي يكون فيها: أداؤهم التحصيلي موضع تقويم يعتبرونها تهديدًا لتقدير الذات لديهم.

وقد استعرض سالتز Saltz [٣٢] دراسات حول المشقة والقلق والتعلم، وجّه من خلالها نقدًا كبيرًا لنظرية سبنس وتايلور في القلق الدافع، حيث ذهب إلى أن نتائج هذه البحوث لم تؤيد افتراضات النظرية. وكبديل للنظرية افترض سالتز أن التعلم يضطرب تحت تأثير الفشل أو توقع الفشل من جانب الأفراد مرتفعي القلق، بينما يضطرب التعلم لدى منخفضي القلق بالاستثارة (الألم) أو التهديد بها.

(ب) *والتفسير النظري الثاني* لتأثير القلق على الأداء المعرفي قالت به نظرية القلق: الحالة ـ السمة anxiety state - theory. وكان كاتل أول من قدم هذين المصطلحين، ثم طوّر سبيلبيرجر هذين المفهومين وصاغهما في شكل نظرية تبدأ بالتمييز بين القلق كحالة مؤقتة وكسمة ثابتة في الشخصية. وذهب سبيلبيرجر وآخرون [٢٧، ص٣] إلى أن «حالة القلق حالة انفعالية مؤقتة تختلف في شدتها عبر الزمن، وتتميز بالتوتر والمشقة وتنشيط الجهاز العصبي الذاتي. أما القلق كسمة فتشير إلى الفروق الفردية الثابتة نسبيًا في استجابات القلق، أي الفروق بين الناس في الميل إلى الاستجابة للمواقف التي يدركونها على أنها مُهدِّدة بحالة متزايدة من شدة القلق.»

وتتضح العلاقة بين حالة القلق وسمته في أن الاستعداد للقلق يظل كامنًا (سمة القلق)، ويستثار فقط بمنبهات ومواقف خطرة مهدِّدة وظروف ضاغِطة (حالة القلق). وأشارت الدراسات إلى أن حالة القلق ترتبط ارتباطًا موجبًا ومرتفعًا بسمة القلق في مواقف الشدة، ولاترتبط بها في المواقف العادية الخالية من تهديد تقدير الذات.

ولاحظ سبيلبيرجر [٣٣] أن الأفراد مرتفعي سمة القلق يميلون إلى إدراك عدد كبير من المواقف باعتبارها منطوية على خطر متزايد أو تهديد، بالمقارنة بالأشخاص منخفضي سمة القلق، وإلى الاستجابة للمواقف المهدِّدة بدرجات متزايدة وأكثر شدة من حالة القلق، وأن طبيعة ونوع المشقة المرتبطة بالمواقف متغير مهم في تحديد احتمال أن يستجيب الأفراد

مرتفعو سمة القلق بدرجات أكبر من حالة القلق. وتلاحظ الفروق في الأداء والتعلم بين الأفراد الذين يختلفون في سمة القلق، حين يتضمن الموقف بعض أشكال من المشقة النفسية مثل التهديد المباشر أو الضمني لتقدير الذات أو التغذية المرتدة الفاشلة.

وخلاصة هذا التفسير أن القلق — حالة وسمة — خبرة شعورية مؤلمة ناتجة عن إدراك الشخص للتهديد وتوقع الخطر والعجز عن مواجهته، وهو عامل تصدّع في الشخصية يفسد دوافع الفرد ويشتت طاقاته، مما يترتب عليه أن القلق من العوامل الانفعالية في الشخصية التي تعوق الأداء المعرفي.

ويتفق كل من سالتز [٣٢] وسبيلبيرجر في النظر إلى سمة القلق كخاصية تفاعلية تظلّ كامنة، حتى يتم تنشيطها من خلال ضغوط معينة، وعلى أن الأشخاص مرتفعي سمة القلق يستجيبون بقدر أكبر من حالة القلق للمواقف التي تنطوي على تهديد لتأكيد الذات (كخبرات الفشل أو التغذية المرتدة السلبية عن الأداء)، أكبر مما يفعل الأشخاص منخفضو القلق. ولكن سالتز وسبيلبيرجر يختلفان فيما يتصل بالكيفية التي يستجيب بها الأفراد منخفضو القلق للألم أو الخطر الفيزيقي، كما يختلفان فيما يتصل بحالة القلق، حيث ذهب سالتز إلى أنها مفهوم يتطلب تعديلاً، بينما ذهب سبيلبيرجر إلى أن حالة القلق تعمل على إعاقة التعليم، وقدم سالتز أدلة على أن المشقة — بوجه عام — تعوق الأداء [٣٤، ص ص ١٤٦-١٤٧].

وفي نقده لنظرية القلق الدافع أوضح سبيلبيرجر أن التعلم يتأثر بكل قدرة المتعلم وخصائص مهمة التعلم، ودلل على أن القلق المرتفع مع القدرة العقلية المتوسطة يؤدي إلى انخفاض مستوى الأداء، بينما يؤدي القلق المرتفع مع القدرة العقلية المرتفعة إلى مستوى جيد من الأداء.

الدراسات السابقة في الموضوع

سوف نعرض لنتائج البحوث العربية والأجنبية فيما يتصل بالمتغيرات موضوع الدراسة الحالية، مصنفة وفق هذه المتغيرات.

١ ـ بحوث حول أسلوب التعلم والتحصيل الدراسي

درس فاريل Farrell [٢٥] العلاقة بين أساليب التعلم التي يفضلها الطلاب (ن=٥٨) كما تقاس بقائمة أسلوب التعلم (LIS) من وضع براون وكوبر، وتحصيلهم الدراسي (كما يقاس باختبار كاليفورنيا للتحصيل). وخلص الباحث إلى وجود علاقة بين أساليب تعلم معينة والتحصيل الأكاديمي في مواد دراسية معينة. ولكن العلاقة بين أسلوب التعلم والمعدل التراكمي العام ضعيفة. وأجرى فريدريك ليندر وآخرون .Linder et al [١٤] دراسة للعلاقة بين الأسلوب المعرفي والأداء الأكاديمي لدى ٦٦ من طلاب طب الأسنان في جامعة الكومنولث بفرجينيا (ريشموند)، طبق عليهم «اختبار الأشكال المتضمنة» (وتكن وآخرون) وهو يقيس الاستقلال/ الاعتماد على المجال الإدراكي، بعد أن درسوا ثلاثة مقررات عيادية في مختبرات طب الأسنان، يتطلب تحصيلها مهارات نفس ـ حركية psychomotor skills ، وخلص الباحثون إلى وجود علاقة دالة بين الدرجات على اختبار الأشكال المتضمنة والدرجات في المقررات الدراسية. وكان الأسلوب المعرفي للطلاب الواقعين في الثلث الأعلى من توزيع درجات التحصيل «مستقلاً عن المجال الإدراكي.»

واستهدفت دراسة بوجود وجوليانو Boujaoude and Giuliano [٣٥] بحث العلاقة بين الطرق التي تتبع في الدراسة approaches to studying — كما تقاس بقائمة طريقة الدراسة — والقدرة على التفكير المنطقي والتحصيل في الكيمياء (وفق مؤشر المعدل التراكمي)، لدى طلاب الجامعة (ن = ١٩٩) في جامعة خاصة بولاية نيويورك. وانتهى الباحثان إلى أن الطلاب مرتفعي التحصيل كان أسلوبهم في التعلم هو التركيز على المعنى meaning orientation ، في حين كان منخفضو التحصيل أكثر اهتمامًا بالحفظ الصم للمادة الدراسية reproducing orientation ، وكشف تحليل النتائج باستخدام الانحدار المتعدد أن المعلومات السابقة والتفكير المنطقي والاهتمام بالمعنى كأسلوب للتعلم تفسر ٢٢٪ من التباين في المعدل التراكمي النهائي في تحصيل الكيمياء.

وخلصت الدراسة التي أجرتها ريس وتود Reece & Todd [١٥] إلى أن الأسلوب التحليلي في التعلم والتفكير لدى طالبات الجامعة (ن=٧٠) يؤدي إلى تحصيل أفضل

للمفاهيم الإحصائية. وأجرى هاريس وهاريس Harris & Harris [٣٦] دراستين لبحث العلاقة بين السلوك الدال على التوجه التعليمي learning - orientation والسلوك الدال على التوجه نحو التحصيل grade - orientation والتحصيل الدراسي. وفي الدراسة الأولى طُبق على طلاب جامعيين (ن=٣١٣) قائمة للشخصية واختبار Logo II ، وهو يعطي درجة لكل من التـوجه نحو التعلم (LO) والتوجه نحو التحصيل (GO). وطبقت في الدراسة الثانية مقاييس للتحصيل في مقررات الرياضيات المتقدمة والطبيعة، وحُسبت معاملات الارتباط بين كل الأزواج الممكنة من الدرجات على اختبار Logo II ومقاييس التحصيل، فكشفت النتـائـج عن وجـود علاقـات دالـة موجبـة بين درجـات التوجه التعليمي وكل مقاييس التحصيل، باستثناء متوسط التحصيل العام. وقام ميللر وآخرون Miller et al. [٣٧] ببناء قائمـة لتقـدير الأساليب والاستراتيجيات التي يفضلها الطلاب في التعليم، طبقت على مجموعة من طلاب الجامعة فأوضحت النتائج أن الطلاب الذين أحرزوا معدلات تراكمية عالية في التحصيل يفضلون التحليل الناقد للعلاقات والمعالجة العميقة deep processing للمعلومات كأسلوب للتعلم.

ودرس سميث وهوليداي Smith and Holliday [٣٠] الفروق في أساليب التعلم كما تقـاس «بقـائمة أسلوب التعلم» (LSI) ، وهو أداة صُممت لتحديد العوامل الاجتماعية والانفعالية والبيئية والفسيولوجية التي تشكل الأسلوب المفضل للفرد في التعلم، وذلك على عينـة من تلاميذ الصف الرابع إلى السادس الابتدائي، قسموا إلى ثلاث مجموعات على أساس درجات تحصيلهم على «اختبار أيوا» للمهارات الأساسية. ثم أجريت عدة تحليلات تبـاين بسيط الـدرجـات قائمـة أسلوب التعلم كمتغـيرات تابعـة ومستـويات التحصيل كمتغيرات مستقلة، فأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة في الأساليب التعليمية التي يفضلها الطلاب متوسطو التحصيل، بينما وجدت فروق دالة في أساليب التعلم التي يتبناها مرتفعـو التحصيل ومنخفضـوه، حيث كان مرتفعـو التحصيل أكثر استقلالاً عن المجال الإدراكي — كأسلوب للتعلم والتفكير — والنتيجة نفسها توصل إليها دانييل وآخرون Daniel et al. [٣٨] على عينة من طلاب الجامعة (ن=١٦١)، وكوبلاند Copeland [٣٩] على عينـة من طلاب الجامعة (ن=١٢٩)، وساترلي Satterly [٤٠] على عينة من تلاميذ الابتدائي (ن=٤٣٠)، كما خلص كوننجهام وتريكي Cunningham and Trickey [٤١] إلى

وجود علاقة بين الأسلوب المفضل في التعلم والتحصيل في مقررات علم النفس العيادي لدى طلاب يدرسون العلاج المهني في كلية الطب بجامعة جنوب كاليفورنيا.

وهناك ثلاث دراسات استخدمت «مقياس ترانس لأساليب التعلم والتفكير» في دراسة العلاقة بين أسلوب التعلم والتحصيل الدراسي: فقد قارنت كوش Cosh [١٦] أساليب تعلم الرياضيات والموسيقى والفنون لدى الطلاب الملتحقين ببرامج الموهوبين بولاية جورجيا (ن=٨٩ موهوبًا في الرياضيات، ٧٩ في الموسيقى، ٣٠ في فنون التصوير)، وخلصت الدراسة إلى أن الموهوبين في الرياضيات يفضلون استخدام وظائف النمط الأيسر والمتكامل في التعلم، في حين يفضل الموهوبون في الموسيقى وفن التصوير استخدام وظائف النمط الأيمن والمتكامل. وأشارت نتائج الدراسة الثانية [١٦] إلى وجود علاقة سالبة ودالة بين تفضيل استخدام النمط الأيمن في التعلم والتفكير وفهم القراءة (ر=-٢٣,)، والرياضيات (ر=-٣٢,)، وعلاقة موجبة ودالة بين تفضيل استخدام النمط المتكامل وفهم القراءة (ر=٣٥,)، والرياضيات (ر=٣٤,)، والدراسات الاجتماعية (ر=٣٣,)، والعلوم (ر=٣١,). والدراسة الثالثة — وهي عربية — أجراها مراد [١] على عينة من طلبة وطالبات الثانوي (ن=٩٦) والجامعة (ن=٨٢) من كليات التربية والآداب والعلوم الإدارية بدولة الإمارات العربية المتحدة. وخلص الباحث إلى وجود علاقة بين الأسلوب المفضل في التعلم والتفكير ومعدل التحصيل التراكمي لدى طلاب الجامعة: النمط الأيسر ر=١١, ٠ والأيمن ر=١٧و، والمتكامل ر=٤٦و، مما يشير إلى أن استخدام النمط المتكامل ضروري لتحقيق معدل عالٍ في التحصيل.

وتوصلت بحوث أخرى إلى نتائج مختلفة عما سبق، حيث لم ترصد علاقة بين التحصيل الدراسي لطلاب العلوم الصحية والأسلوب المعرفي [٤٢]، وأن قوائم أساليب التعلم ليست منبئات جيدة بالتحصيل الأكاديمي لطلاب الجامعة (ن=٧٩ من طلاب كلية الطب في نيفادا)، ولكن الباحثين الذين أجروا هذه الدراسة [٤٣] أشاروا إلى أن التعليمات الجيدة للاختبار قد تجعل من أساليب التعلم هذه منبئات أفضل بالتحصيل.

ويشير هذا العرض إلى اتساق عام في النتائج باستثناءات قليلة قد تكون راجعة إلى أن تحصيل عينات الدراسة — وهي من طلاب كليات الطب — مرتبط بأساليب تعلم معينة

تتناسب مع دراسة العلوم الطبية ولا تصلح لتقديرها قوائم أساليب التعلم العادية، بالإضافة إلى صغر حجم العينات المستخدمة. كما أن البحوث العربية في هذا المجال نادرة في حدود علم الباحثين الحاليين.

٢ ـ بحوث حول القلق والتحصيل الدراسي

سوف نعرض أولاً — وبإيجاز — للبحوث التي أجريت على عينات أجنبية، ثم نعنى بالبحوث التي تمت على عينات عربية: فقد خلصت عدة دراسات إلى وجود فروق دالة في التحصيل الدراسي بين الطلاب مرتفعي القلق ومتوسطيه ومنخفضيه لصالح المجموعتين الأخيرتين. ومن هذه الدراسات: سميث وآخرون .Smith et al [١٣] على طلاب الثانوي في تايوان (ن=٢٥٦)، وشابين Chapin [٤٥] على عينة من طلاب الجامعة (ن=٣٤١)، وبيرمان Berman [٤٦] على ٩٧ طالبًا في الصفين الخامس والسادس، وهيد Head [٤٧] على ١٣٥ طالبًا جامعيًا. وقد أجريت هذه الدراسات على عينات من الجنسين، وخلص بعضها إلى أن الفروق بين الإناث مرتفعات القلق ومتوسطاته كانت أكثر دلالة من الفروق بين الذكور [٤٤]، كما كانت النتائج متسقة على عينات من مراحل التعليم المختلفة من الابتدائي حتى الجامعة، وقيس التحصيل في معظم المقررات الدراسية، كما خلص بعض هذه الدراسات إلى أن خفض مستوى القلق أدى إلى رفع معدلات التحصيل كمًّا وكيفًا، وأن مستويات القلق ارتبطت سلبًا بتأكيد الذات، وأن القلق — مع ضبط القدرة العقلية — حين يشكل تحديًا ملائمًا يسهل الأداء التحصيلي [١٣].

أما البحوث التي أجريت على عينات عربية فمنها: دراسة الصبوة [١٢] حول الفروق في التحصيل الدراسي (كما يشير إليه المعدل التراكمي العام) المرتبطة بالفروق في مستوى حالة القلق وسمته (كما يعكسه الأداء على اختبار حالة القلق وسمته ـ سبيلبيرجر وآخرون). افترض الباحث أن التحصيل العلمي يرتبط عكسيًا وبشكل دال بكل من حالة القلق وسمته، وأن الطلاب الجامعيين (ن=١٤٨ طالبًا من كلية التربية بأبها)، منخفضي القلق (الواقعين في الأرباعي الأدنى من توزيع الدرجات) يتفوقون على مرتفعي القلق (الأرباعي الأعلى من درجات القلق) تفوقًا جوهريًا. وخلص الباحث إلى وجود ارتباط دال وعكسي بين التحصيل وحالة القلق (ر=ـ٢٤٠,) للعينة الكلية، ولدى مرتفعي القلق (عند

٠١,)، وكــان الارتبــاط بين حالـة القلق والتحصيل أكثـر من مثيله بين سمـة القلق والتحصيل. ولم يكن الارتباط دالاً لدى منخفضي القلق، كما وجد الباحث أيضًا فروقًا دالة في التحصيل بين مرتفعي سمة القلق ومنخفضيه (ت=٢,٨ ، دالة عند ٠١ر)، لصالح منخفضي القلق، والنتيجة نفسها في حالة القلق (ت٢و٢ ، دالة عند ٠٥ , ٠).

وافترض عكاشة [٤٨] أن علاقة القلق بالتحصيل الدراسي يمكن تفسيرها في ضوء أن المواقف الاختبارية تمثل تهديدًا للذات، فأجرى دراسة على عينة من ٢٠١ طالب وطالبة في المرحلتين المتوسطة والثانوية بمدينة صنعاء (باليمن) طبق عليهم «قائمة القلق المدرسي» — حالة وسمة — واختبار «بوكال» للقلق المدرسي و«مقياس تقدير الذات للكبار» (كوبر سميث)، وقائمة القلق: الحالة والسمة (سبيلبيرجر وآخرون). وتوصل الباحث إلى أن اتجاه العلاقة بين التحصيل والقلق — كحالة — عكسي (ر=-٢٩٨و، دالة عند ٠٥ ,) في حين لم يكن الارتباط دالاً بين سمة القلق والتحصيل، ونظرًا لأن الباحث وجد علاقة دالة موجبة (عند ٠٥ ,) بين تقدير الذات والتحصيل، فقد استخدم معامل الارتباط الجزئي لرصد العلاقة بين القلق والتحصيل بعد عزل متغير تقدير الذات، فكانت ر=١٩٤و وهي غير دالة، وأشار الباحث إلى أن فهم العلاقة بين القلق والتحصيل تتم في ضوء إدراك الفرد للموقف على أنه مهدِّد للذات.

ودرس زكريا [٤٩] تأثير القلق على التحصيل في علم النفس التربوي لدى طلاب جامعيين ذوي قدرات عقلية مختلفة (ن=١٠٥) بهدف التنبؤ — في ضوء نظريتي الدافع، والقلق كحالة وسمة — بمصدر واتجاه التأثير أو العلاقة السببية للقلق والأداء لدى طلاب مختلفي القدرة العقلية (وفق الأداء على اختبار القدرات العقلية الأولية ـ صالح). وافترض الباحث أن الزيادة في حالة القلق تؤدي إلى زيادة في التحصيل لدى الطلاب مرتفعي القدرة العقلية، وانخفاض في التحصيل لدى الطلاب منخفضي القدرة العقلية. وحُلِّلت البيانات باستخدام أسلوب إحصائي يسمى «التكرار في تغير ضرب العزوم FCP » (وضعه يي وجاج Yee and Gage ١٩٦٨م)، وخلص الباحث إلى أن العلاقة بين حالة القلق والتحصيل في ضوء نظرية سبيلبيرجر لم تتأكد، حيث لم تؤثر حالة القلق المرتفعة لدى الطلاب ذوي القدرة العقلية المرتفعة في الأداء التحصيلي، ومن ثم يصعب استخدام حالة القلق كمتغير سببي في التحصيل ما لم يتم التحكم في عوامل الضغط والتهديد الناشئة من موقف الاختبار.

ودرست عبدالمجيد [٥٠] العلاقة بين القلق — كما يعكسه الأداء على اختبار سبيلبيرجر — ومتغيرات أخرى في الشخصية (منها الدافعية والخجل والانطواء/ الانبساط) والكفاءة في اللغة الإنجليزية (كما تقدّر باختبار أعدته الباحثة) على عينة من طلبة وطالبات كلية التربية يدرسون اللغة الإنجليزية (ن=١٣٣)، ورصدت الباحثة علاقة سالبة ودالة (ر=-١٧٧٩و، عند ٠٥,) بين سمة القلق والكفاءة في اللغة الإنجليزية، ولم يكن الارتباط دالًا بين عناصر الكفاءة اللغوية (حديثًا وكتابة) وحالة القلق كما يعبر عنها القلق أثناء محاضرة اللغة الإنجليزية.

وخلص سليمان [٥١] إلى عدم وجود علاقة دالة بين التحصيل في الرياضيات والقلق المرتبط بهذه المادة، وذلك لدى العينة الكلية (ن=١٨٠ طالبة بالصف الثالث المتوسط بالبحرين)، ولكن هذه العلاقة ظهرت لدى منخفضات التحصيل، حيث كان مستوى القلق لديهن أعلى بالمقارنة بأقرانهن مرتفعات التحصيل.

واستهدفت دراسة أبو مرق [٥٢] الكشف عن طبيعة العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي العام والنوعي، على عينة كبيرة (ن=٤٢٤ طالبة، ٦٥٦ طالبًا) بالصف الأول الثانوي بمدينة مكة المكرمة، طبق عليهم «قائمة قلق الاختبار» وتقيس بُعدين للقلق: الانزعاج والانفعالية باعتبارهما مُكوِّنين للقلق. وتوصل الباحث إلى وجود ارتباط سالب ودال بين قلق الاختبار والتحصيل العام لدى الطلبة — وليس الطالبات — وعلاقة سالبة ودالة (عند ٠٥,) بين الدرجة الكلية لقلق الاختبار والتحصيل في المقررات العلمية لدى الطالبات، وعلاقة سالبة بين بُعد الانزعاج والتحصيل في المواد العلمية والدينية لدى الطالبات.

ودرس مرسي [٢٣] علاقة القلق الصريح (كما يقاس باختبار القلق الصريح: كاستانيد وآخرون، ومقياس ييل Yale للقلق في المواقف الاختبارية: ساراسون وآخرون) بالتحصيل الدراسي كما تشير إليه درجات نهاية العام الدراسي لعينة من طلبة وطالبات الثانوي بالكويت (ن=٣٧٠) في اللغة العربية واللغة الإنجليزية والرياضيات. وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا (عند ٠٥,) بين متوسطات درجات مرتفعي القلق ومنخفضيه في تحصيل هذه المواد الدراسية لصالح منخفضي القلق، وأن هناك ارتباطًا دالًا وسالبًا بين درجات القلق والتحصيل وفق درجات نهاية العام لدى كل من الذكور والإناث.

واستهدفت دراسة ملاّ Mulla [٥٣] بحث العلاقة بين التحصيل في اللغة الإنجليزية لدى عينة من طلاب القسم العلمي بالثانوية العامة في المملكة العربية السعودية (ن=٨٠) وعـدد من المتغيرات المُنبئة كالقلق والدافعية وتقدير الذات وعادات الدراسة، وتوصل الباحث إلى أن أفضل المنبئات بالتحصيل هي: الاستعداد، والاتجاه نحو اللغة، والقلق، وأن هناك تأثيرًا دالًّا إحصائيًّا للقلق على التحصيل في اللغة الإنجليزية. ودرست كاظم [٢٤] مدى تأثير القلق على التحصيل الدراسي لطالبات الجامعة (ن=٤٨٥)، وحسبت معاملات الارتباط المستقيمة والمنحنية للتحقق من صحة قانون يركس ـ ددسن، فانتهت إلى أن العلاقة بين القلق المرتفع والتحصيل الدراسي مستقيمة موجبة، بمعنى أن القلق هناك دافع يؤدي إلى دعم التحصيل الدراسي.

ويخلص الباحثان من عرض هذه الدراسات حول القلق والتحصيل إلى مجموعة ملاحظات:

● ليس ثمة خلاف بين نتائج الدراسات فيما يتصل بالتأثير السلبي للمستويات المرتفعة من القلق على التحصيل الدراسي، بغض النظر عن اختلاف الأصل الثقافي للعينات أو تصميمات البحوث أو الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات، وإن كان تأثير القلق على الإناث أكثر وضوحًا [٢٣؛ ٢٤؛ ٤٤؛ ٥١؛ ٥٢].

● تختلف التفسيرات التي أعطيت لنتائج البحوث: فبعضها اعتبر نتائجه تشير إلى أن القلق دافعٍ ييسّر التحصيل [٢٤؛ ٤٥؛ ٤٩] وهو تأييد لنظرية القلق الدافع. ومعظم الدراسات اعتبرت نتائجها تأييدًا لنظرية القلق: الحالة والسمة التي ترى أن القلق يعُوق التحصيل إذا كان مرتفعًا [١٢].

● أجريت معظم البحوث المنشورة عن القلق والتعلم قبل أن تصبح فكرة التمييز بين حالة القلق وسمته مقبولة، ومن ثم فإن مقاييس سمة القلق التي استخدمت في هذه البحوث استخدمت بشكل غير ملائم. وقد أشار هينريش وسبيلبيرجر Heinrich and Spielberger [٥٤] إلى أن إحدى نواحي الضعف في معظم دراسات القلق والتعلم هي الفشل في التمييز بين القلق كحالة والقلق كسمة، ولكن الدراسات التي عالجت القلق في علاقته بالتحصيل في ضوء هذين المفهومين للقلق خلصت إلى أن ارتباط

التحصيل بحالة القلق أقوى منه بسمة القلق، مثل [١٢]، وكان هذا من مبررات إجراء الدراسة الحالية.

● الدراسات التي عالجت تفاعل القلق مع المتغيرات الأخرى، والتي توافرت أدلة على تأثيرها على التحصيل قليلة، ولعل هذا هو السبب في ضآلة القدر المفسّر من التباين في ظاهرة معقدة كالتحصيل الدراسي، أو ضعف الارتباطات بين القلق والتحصيل في بعض الدراسات.

فروض الدراسة

١ - توجد فروق دالة ترجع إلى مستوى حالة القلق في تحصيل الطلاب لمواد التخصص وللمقررات المكونة لمتطلبات الكلية والجامعة.

٢ - توجد فروق دالة ترجع إلى الأسلوب المفضل في التعلم والتفكير في التحصيل الدراسي لمواد التخصص وللمقررات المكوِّنة لمتطلبات الكلية والجامعة.

٣ - يوجد تأثير دال للتفاعل بين أسلوب التعلم والتفكير وحالة القلق على تحصيل مقررات التخصص والمقررات المكوِّنة لمتطلبات الكلية والجامعة.

المنهج والإجراءات

المنهج المستخدم في هذه الدراسة هو شبه التجريبي quasi experimental وفيه يلاحظ الباحث المتغيرات التابعة دون التحكم في المتغيرات المستقلة، لأنها تكون قد حدثت من قبل. ويحاول الباحث — هنا — فرض قدر من الضبط للعوامل الدخيلة التي قد يكون لها بعض الآثار على المتغير التابع.

١ - العينة

تكونت عينة الدراسة من ٢٢٥ طالبًا، وتم سحبها بالطريقة العشوائية الطبقية (على أساس التخصص الدراسي) من مجتمع الطلاب بكلية التربية بجامعة الملك سعود بأبها (جنوب المملكة العربية السعودية)، خلال الفصل الدراسي الثاني ١٤١٣/١٤١٤هـ. منهم ١٣٥ طالبًا من الأقسام العلمية (٣٥ رياضيات، ٤٠ فيزياء، ٣٠ أحياء، ٣٠ كيمياء)، ٩٠ من طلاب الأقسام الأدبية (٢٥ تاريخ، ٢٠ جغرافيا، ٢٠ علم نفس، ٢٥

لغـة إنجليزية)، وهـو يتنـاسب مع نسبة الطلاب في الأقسام العلمية في مجتمع الدراسة (٦٠٪) والأدبية (٤٠٪). ومتـوسط أعـمار أفـراد العينة ٢١,٣، بانحراف معياري قدره ١,٤، ومتوسط معدلهم التراكمي ٢,٩٤ بانحراف معياري قدره ٦٣,. وقد درس كلٌ منهم مقررين من كل من متطلبات الكلية ومتطلبات الجامعة، وتم تحقيق التجانس بين أفراد العينة في القدرة العقلية العامة، كما هو موضح في الإجراءات.

٢ ـ الأدوات

ا ـ مقياس أنماط التفكير والتعلم

أعده تورانس ومساعدوه على أساس نتائج عدة دراسات حول وظائف نصفي المخ منذ ١٩٧٤ـ١٩٧٨م، وأعده للعربية مراد مصطفى، وتم تقنينه على عينات من طلاب الجامعة والثانوي والمعلمين من مصر وبعض دول الخليج العربي [١٦]. ويتكون من ٢٨ فقرة يشمل كل منها عبارتين تمثل كل منهما وظيفة لأحد نصفي المخ. وقد توافرت أدلة على صلاحية المقياس للاستخدام على عينات من الطلاب في دولة الإمارات والكويت وقطر والمملكة العربية السعودية وسلطنة عمان [٥٥]، كما توافرت من هذه البحوث مؤشرات على ثبات المقياس، فقد كان متوسط معاملات الثبات بإعادة التطبيق للنمط الأيسر والأيمن والمتكامل هي: ٧٢,، ٧٣,، ٧٨,، على التوالي، وبمعامل ألفا كرونباخ: ٦٣,، ٦٥,، ٧٨,، على التـوالي، وبالتجزئة النصفية على عينات سعودية (جدول رقم ١). كما تأكد صدق المقياس من خلال المحـك، حيث كان الارتباط سالبًا بين درجات النمط الأيسر والقـدرة المكـانية والـطلاقة والمرونة والأصالة، وعلاقة موجبة بين التعلم الذاتي ودرجات النصف الأيمن، وارتبـاط موجب ودال (عنـد ٠١,) بين التحصيل الـدراسي ودرجـات النمطين الأيسر والمتكامل، وبين الذكاء والنمط الأيمن والمتكامل [١٦].

ويستند ذلك إلى ما خلصت إليه عدة بحوث من أنه على الرغم من وجود الجسم الجاسيء Corpus - Callosum — الذي يربط بين نصفي المخ — فإن لكل منهما وظائف مختلفة نسبيًا عن الآخر: فالنصف الأيسر متخصص في المعالجة المنطقية للمعلومات وخاصة المعلومات اللفظية والمجردة، أما النصف الأيمن فإنه يعالج المعلومات غير اللفظية والمجسّمة والمكانية، والنواحي الإبداعية والجمالية [٣١].

جدول رقم ١ . المتوسطات والانحرافات المعيارية ومعاملات ثبات التجزئة النصفية للمتغيرات المستقلة في الدراسة.

المتغيـــرات	ن	م	ع	الثبات	المتغيـــرات	ن	م	ع
النمط الأيسر	٧٥	١٤	٢,٦	,٨٣	منخفضو القلق	٧٥	٣٤	٤,ـ
النمط الأيمن	٧٥	١٠,٣	٣,٧	,٧٧	متوسطو القلق	٧٥	٤٢,٢	٢,٦
النمط المتكامل	٧٥	٣,٧	٣,٤	,٨٨	مرتفعو القلق	٧٥	٥٢,٥	٤,٩
حالة القلق (كلية)	٢٢٥	٤٢,٣	٨,٤	,٧٩	الذكاء (أرباعي أعلى)	٥٦	١٩,١	٤,٩
					الذكاء (أرباعي أدنى)	٥٦	١٧,٨	٥,٦ .

ب ـ اختبار حالة القلق وسمته

قام ببنائه سبيلبيرجر وآخرون، وأعده للعربية البحيري [٥٦]، ويشتمل على اختبارين منفصلين يعتمدان على أسلوب التقرير الذاتي لقياس حالة القلق وسمته، ويتكون كل منهما من عشرين فقرة تعكس القابلية للإصابة بالقلق. توافرت أدلة على الكفاءة السيكومترية للاختبار على عينات من طلاب الجامعة السعوديين: حيث كان ثبات التجزئة النصفية بعد التصحيح =٨٢, لحالة القلق وبإعادة الاختبار ٨٣, ، وعلى مؤشرات للصدق من خلال محك خارجي هو الارتباط بين الأداء على المقياس ومحكات خارجية هي: مقياس العصابية من قائمة أيزنك (ر=٧٥٧, ٠) واختبار بك للاكتئاب (ر=٦١٤,)، ومقياس القلق المشتق من مقياس الفعالية الاجتماعية (ر=٧٨٢, ٠) (إعداد أحمد خيري ١٩٨٥م)، وارتباط قدره ٥٧٥, (دال عند ٠١,) بين مقياس حالة القلق وسمته على عينات سعودية [٥٧].

جـ ـ اختبار المصفوفات المتتابعة (المستوى المتقدم)

أعده رافن، ويتكون من ٢٦ فقرة — عدا مفردات التدريب — متتابعة في مستوى صعوبتها تتطلب التغيير المنتظم في الأشكال، أو إعادة ترتيبها أو تبديلها بطريقة منتظمة أو تحليل الأشكال إلى أجزاء على نحو منتظم وإدراك العلاقات بينها، وتعد الدرجة الكلية مؤشرًا على القدرة العقلية العامة للفرد.

وقد أجرى علي خضر دراسة للتحقق من الكفاءة السيكومترية للاختبار على عينات سعودية (ن=١٣٦٠ من طلاب الثانوي والجامعة) وتراوحت معاملات الثبات بالإعادة للمقياس الكلي بين ٨١, و٨٨, . وتوافر مؤشر على الصدق بارتباطه بالأداء على «اختبار الرياض للقدرة العقلية العامة ـ أحمد سلامة وآخرون» على عينة من طلاب الثانوي والجامعة، وكان معامل الصدق ٦٨, .

٣ ـ الإجراءات

١ ـ طبقت قائمة حالة القلق في الأسبوع السابق مباشرة للاختبارات النهائية للفصل الدراسي، حتى يكون الطلاب في موقف ضاغط يستثير حالة القلق، وطبقت بقية الأدوات خلال الفصل الدراسي. تم ترتيب درجات أفراد العينة على متغير حالة القلق ترتيبًا تنازليًّا، وتم عزل ثلاث مجموعات: مرتفعو حالة القلق: الواقعون في الـ ٢٠٪ العليا من توزيع الدرجات (٤٧ فأكثر)، ومتوسطو القلق: الواقعون في الـ ٣٠٪ الوسطى (٢٥٪ـ٦٥٪) من التوزيع (٢٦ـ٤٦ درجة)، ومنخفضو القلق: الواقعون في الـ ٣٠٪ الدنيا من التوزيع (٢٥ـ٣٥ درجة). وتكونت كل مجموعة من ٧٥ طالبًا. وتحقق الباحثان من جوهرية الفروق بين متوسطات هذه المجموعات في حالة القلق، حيث كانت قيم (ت) بين هذه المتوسطات ١٤,٩، ٢٥، ١٦,١ وهي جميعًا دالة عند أكثر من ٠٠١, (جدول رقم ١).

٢ ـ تم تصنيف أفراد العينة وفقًا للأسلوب المفضل في التعلم والتفكير إلى ذوي نمط أيسر وأيمن ومتكامل (التساوي في استخدام وظائف نصفي المخ)، على أساس حصول الفرد على درجة في النمط تساوي أو تزيد على متوسط درجات العينة في النمط + ١ع. واعتُبر الأفراد الذين لم يصنفوا إلى أي من هذه الأنماط الثلاثة ذوي «نمط مختلط» (ن=٤٧) وتم استبعاد بياناتهم من التحليل الإحصائي.

٣ ـ نظرًا لأن تأثير القلق على التعلم يعتمد على مستوى القدرة العقلية للأفراد [٢٣]، فقد تم ضبط تأثير متغير القدرة العقلية لدى عينة الدراسة، باستخدام اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن (المستوى المتقدم)، وتحقق الباحثان من التجانس في هذه القدرة، بعد استبعاد الحالات الطرفية في الدرجات على هذا الاختبار (ن=٢٨)، وكانت قيمة «ت» بين متوسط درجات الأفراد الواقعين في الأرباعي الأدنى والأعلى من توزيع الدرجات = ١,٣ وهي غير دالة (جدول رقم ١).

٤ - تم تكوين تسع مجموعات (معالجات) متساوية (ن=٢٥) تمثل التفاعل بين مستويات المتغيرين الرئيسين موضوع الدراسة . وعولجت البيانات باستخدام تحليل التباين الثنائي في تصميم عامل factorial design ٣ (أنماط تعلم وتفكير) × ٣ مستويات لحالة القلق .

واستُخدم هذا التصميم لمعرفة : هل هناك فروق دالة بين كل من أنماط التعلم والتفكير ومستويات حالة القلق في التحصيل الدراسي ، وهل يختلف أثر نمط التفكير والتعلم على التحصيل حين يضاف إليه مستوى القلق بالمقارنة بعدم إضافته؟ أي هل هناك تفاعل interaction بين تأثير العاملين الأول والثاني؟ وقد أجريت ثلاثة تحليلات على التحصيل في مواد التخصص (المعدل التراكمي في مواد التخصص)[١] ومتطلبات الكلية (متوسط النقاط في مقررين من المقررات التربوية التي درسها الطالب : تقويم تربوي ، علم نفس تربوي ، مناهج) ، ومتطلبات الجامعة (متوسط النقاط في مقررين من المقررات الإسلامية أو العربية التي درسها الطالب : الثقافة الإسلامية (١) ، (٢) والمهارات اللغوية) .

النتائج

افترض الباحثان أن كلًّا من حالة القلق وأسلوب التعلم والتفكير وتفاعلهما يؤثر على التحصيل الدراسي لأفراد العينة من طلاب الجامعة . وفي سبيل التحقق من صحة هذه الفروض تم إجراء ثلاثة تحليلات تباين ثنائي : ٣ (مستويات لحالة القلق) × ٣ (أنماط تعلم وتفكير) ، لكل من التحصيل في مقررات التخصص ، والمقررات المكونة لمتطلبات الكلية والمكونة لمتطلبات الجامعة . وتوضح جداول ٣ ، ٥ ، ٦ على التوالي نتائج هذه التحليلات .

وتشير بيانات جدول رقم ٣ إلى وجود تأثير رئيس دال (عند ٠١ ,) لحالة القلق ، ولأسلوب التعلم والتفكير وللتفاعل بينهما على التحصيل ، مما يؤيد صحة فروض الدراسة في حالة استخدام التحصيل في مقررات التخصص كمتغير تابع . ولما كانت قيم (ف) دالة ، فقد تمت المقارنة بين متوسطات مجموعات المعالجة التسع باستخدام طريقة توكي Tukey أو

---

١ تم ضرب جميع قيم المعدل التراكمي لأفراد العينة × ١٠ لتسهيل العمليات الحسابية ، وينبغي ملاحظة ذلك عند قراءة جدول رقم ٢ ، وجدول رقم ٤ .

جدول رقم ٢ . مخطط تصميم الدراسة وبيانات مجموعات المعالجة في مقررات التخصص.

مستوى القلق / أسلوب التعلم	عـال	متوسـط	منخفـض	المجمـوع
الأيمـن	(١) م = ٢٠,٢ ع = ٣,٨ ن = ٢٥	(٢) م = ٢٥ ع = ٤,٢ ن = ٢٥	(٣) م = ٣١,٩ ع = ٥,٥ ن = ٢٥	م = ٢٥,٧ ن = ٧٥
الأيسـر	(٤) م = ١٥ ع = ٤,٢ ن = ٢٥	(٥) م = ٣٥ ع = ٣,٨ ن = ٢٥	(٦) م = ٣٥,٨ ع = ٦,٦ ن = ٢٥	م = ٢٨,٦ ن = ٧٥
المتكامـل	(٧) م = ٣٢,٦ ع = ٤,٤ ن = ٢٥	(٨) م = ٤٥,٣ ع = ٣,٨ ن = ٢٥	(٩) م = ١٨,٤ ع = ٥,٤ ن = ٢٥	م = ٣٢,١ ن = ٧٥
المجموع	م = ٢٢,٦ ن = ٧٥	م = ٣٥,١ ن = ٧٥	م = ٢٨,٧ ن = ٧٥	م = ٢٨,٨ ن = ٢٢٥

جدول رقم ٣ . ملخص تحليل التباين الثنائي ـ مواد التخصص.

مصـدر التبايـن	مجموع المربعات	د . ح	متوسط المربعات	ف
المجموع الكلي	٢١٢٥٤٣,٦٠٥	٢٢٤		
أثر حالة القلق (ا)	١٠٩٢٧,٥٨١	٢	٥٤٦٨,٨	٦,٥٤٦**
أثر أسلوب التعلم (ب)	٩٥١٢,٢٧٧	٢	٤٧٥٦,١	٥,٦٩٣
تفاعل ا × ب	١١٦٣٣,٧٩٧	٤	٢٩٠٨,٤	٣,٤٨١
الخطأ (داخل المجموعات)	١٨٠٤٥٩,٩٥٠	٢١٦	٨٣٥,٥	

** دالة عند ٠١, * دالة عند ٠٥,

جدول رقم ٤ . مدى (توكي) الفروق المتوسطات بين مجموعات المعالجة .

	م٤	م٩	م١	م٢	م٣	م٧	م٥	م٦	م٨
م٤	—	٣,٤	٥,٢	١٠	١٦,٩**	١٧,٦**	٢٠**	٢٠,٨**	٣٠,٣**
م٩		—	١,٨	٦,٦	١٣,٥**	١٤,٢**	١٦,٦**	١٧,٤**	٢٦,٩**
م١			—	٥,٢	١١,٧*	١٢,٤*	١٤,٨**	١٥,٦**	٢٥,١**
م٢				—	٦,٩	٧,٦	١٠	١٠,٨	٢٠,٣**
م٣					—	,٧	٣,١	٣,٩	١٣,٤*
م٧						—	٢,٤	٣,٢	١٢,٧*
م٥							—	,٨	١٠,٣
م٦								—	٩,٥
م٦									—

* دالة عند ٠٥, . ** دالة عند ٠١, .

جدول رقم ٥ . ملخص تحليل التباين الثنائي ـ متطلبات الكلية .

مصـــدر التبايـــن	مجموع المربعات	د . ح	متوسط المربعات	ف
المجموع الكلي	٢١٤٩,٢٩	٢٢٤		
أثر حالة القلق (ا)	٥١,٨٩٥	٢	٢٥,٩٥	٢,٧٧
أثر أسلوب التعلم (ب)	٢٦,٩٣٠	٢	١٣,٤٧	١,٤٤
تفاعل ا × ب	٤٩,١١	٤	١٢,٢٨	١,٣١
الخطأ (داخل المجموعات)	٢٠٢١,٣٥٥	٢١٦	٩,٣٦	

جدول رقم ٦ . ملخص تحليل التباين الثنائي ـ متطلبات الجامعة .

مصدر التباين	مجموع المربعات	د . ح	متوسط المربعات	ف
المجموع الكلي	٢٤٣٦,٢٥	٢٢٤		
أثر حالة القلق (ا)	٤١,١٦	٢	٢٠,٥٨	١,٩
أثر أسلوب التعلم (ب)	٣١,٩٤	٢	١٥,٩٧	١,٥
تفاعل ا × ب	٦٣,٢٧	٤	١٥,٨٢	١,٥
الخطأ (داخل المجموعات)	٢٢٩٩,٨٨	٢١٦		

طريقة الفروق الدالة دلالة كلية Wholler Significant Difference (WSD) للمقارنات المتعددة البعدية بين المتوسطات، وهي تقلل من خطأ المقارنة [٥٨]. وتعتمد طريقة توكي على جداول (دنكان)، ويُحسب المدى من القانون:

$$\text{المدى (توكي)} = q\sqrt{\frac{\text{متوسط مربعات الخطأ}}{\text{ن}}}$$

فكان مدى (توكي) عند ٠٥, ، وعند ٩ معالجات، بدرجات حرية ٢١٦=١٠,٩ وعند ٠١, =١٣,٩ . ولاختبار موضع الدلالة تم ترتيب متوسطات مجموعات المعالجة التسع تصاعديًا ابتداءً من م٤ (نمط أيسر/ قلق عال) وهو يساوي ١٥ ، وحتى م٨ (نمط متكامل/ قلق متوسط) وهو يساوي ٤٥,٣ . (انظر جدول رقم ٢)، وتم حساب الفروق بين كل متوسط وغيره من المتوسطات (٣٦ مقارنة)، ويوضح جدول رقم ٤ هذه الفروق. وتمت مقارنة هذه الفروق بالقيمة الحرجة لمدى (توكي) عند مستوى ٠٥, ومستوى ٠١, ٠ ومن جدول رقم ٢ نلاحظ أن أكبر قيمة وهي ٣٠,٣ تتضمن المقارنة بين م٤ (أيسر/ عال) وم٨ (متكامل/ متوسط)، وهي تزيد على القيمة الحرجة وتدل على فرق دال عند ٠١, ٠ . والأمر نفسه بالنسبة للقيم في السطر الأول من جدول رقم ٢ الدالة على الفروق الدالة بين م٤ وكل من م٦، م٥، م٧، م٣، وهكذا في بقية خلايا جدول رقم ٢ ، والتي تشير إلى أن هناك ١٨ فرقًا دالًّا (عند ٠٥, ، ٠١,) بنسبة ٥٠٪ من المقارنات المتعددة التي يشملها الجدول.

وتشير بيانات جدول رقم ٢، وجدول رقم ٤ إلى أن الفروق في صالح المستوى من حالة القلق، والنمط المتكامل في التعلم والتفكير بوجه عام، بالمقارنة بالمستوى المرتفع من حالة القلق، والنمط الأيمن في التعلم والتفكير.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه كثير من بحوث القلق والتعلم مثل [١٢؛ ١٣؛ ٢٣؛ ٤٤؛ ٤٨؛ ٥٠؛ ٥١]، وبحوث أسلوب التعلم والتفكير والتحصيل الدراسي مثل [١٥؛ ١٦؛ ٢٥؛ ٣٥؛ ٣٦].

وعندما تم تحليل البيانات الخاصة بالتحصيل في المقررات التي تشكل متطلبات الكلية والجامعة، فقد جاءت النتائج مختلفة. ويوضح جدول رقم ٥ ورقم ٦ هذه النتائج، ومنها يتضح عدم وجود تأثير رئيس لمتغيري الدراسة: حالة القلق وأسلوب التعلم والتفكير أو للتفاعل بينهما على تحصيل المقررات التربوية (متطلبات الكلية) والإسلامية العربية (متطلبات الجامعة)، فجميع قيم (ف) غير دالة، ومن ثم لم تتحقق صحة فروض الدراسة في هذا المجال.

تفسير النتائج ومناقشتها

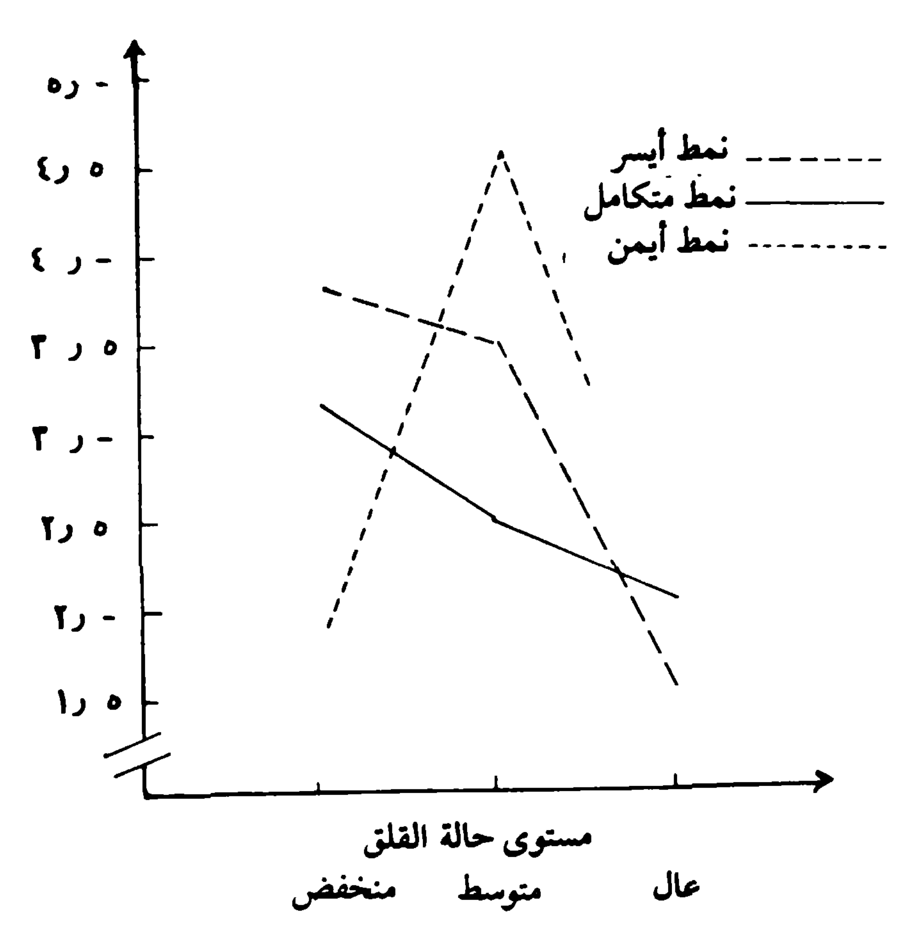
(ا) تأثير حالة القلق على التحصيل الدراسي: تشير نتائج الدراسة (جدول رقم ٣) إلى أن حالة القلق تؤثر تأثيراً دالاً على تحصيل الطلاب في مواد التخصص، وأن ارتفاع حالة القلق يعوق الأداء التحصيلي، فقد كانت متوسطات المعدل الدراسي لمواد التخصص هي: ٢,٢٦، ٣,٥١، ٢,٧٨ للطلاب ذوي حالة القلق المرتفعة والمتوسطة والمنخفضة على التوالي، أي أن أقل الطلاب تحصيلاً هم من يعانون من مستوى مرتفع من حالة القلق، وأن المستوى المتوسط يزيد من معدلات التحصيل.

وتؤيد هذه النتائج افتراض نظرية حالة القلق وسمته التي صاغها سبيلبيرجر وآخرون [٢٧] من أن القلق — كحالة أو سمة — خبرة شعورية مؤلمة وعامل تصدع وتفكك في الشخصية، يشتت طاقات الفرد النفسية والعقلية وخاصة في المواقف الاختيارية. كما تتسق هذه النتيجة مع قانون يركس ـ ددسن Yerkes - Dodsin الذي يذهب إلى أن هناك مستوًى أمثل من القلق — هو المتوسط — يؤدي إلى النجاح في الأداء المعرفي لمهام ذات مستوى

معين من الصعوبة [٢٤]. وقد عرض تيسي Tecce لدراسات أكدت صحة هذا الافتراض، حيث خلصت إلى أن الأشخاص ذوي مستويات القلق المرتفع جدًا أو المنخفض جدًا كان أداؤهم أقل جودة من ذوي المستوى المتوسط (الأمثل) [٥٤، ص١٥١] كما يدعم هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسة أخرى أجريت على عينة من الطلاب الجامعيين من المجتمع نفسه الذي سُحبت منه عينة الدراسة الحالية [١٢]، خلصت إلى وجود ارتباط عكسي ودال (عند ٠١,) بين حالة القلق والتحصيل لدى الطلاب مرتفعي القلق.

(ب) تأثير أسلوب التعلم والتفكير على التحصيل الدراسي: كشفت نتائج الدراسة عن وجود تأثير رئيس دالة (عند ٠١,) لأسلوب التعلم والتفكير على التحصيل الدراسي في المقررات التخصصية، وأن أفضل هذه الأساليب بالنسبة للتحصيل هو الأسلوب المتكامل (جدول رقم ٣). ويشير ذلك إلى أن الفروق في التحصيل لا تستوعبها عوامل عقلية معرفية وجدانية فحسب، بل تتدخل — أيضًا — عوامل «أسلوبية.» كما أن أساليب التعلم عادات مُتعلَّمة لمعالجة المعلومات قد تكون ميسِّرة — أو معوِّقة — للأداء التحصيلي، كما أنها تؤثر على الطريقة التي يتعلم بها الطلاب ويتفاعلون بها مع المعلمين، وعلى الطريقة التي يتبعها المعلمون في التدريس، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه كثير من البحوث السابقة [١٥؛ ٢٥؛ ٣٥؛ ٣٦؛ ٣٩].

(جـ) تأثير التفاعل بين حالة القلق وأسلوب التعلم والتفكير على التحصيل الدراسي: تشير النتائج (جدول رقم ٣) إلى وجود تأثير جوهري (عند ٠٥,) للتفاعل بين حالة القلق وأسلوب التعلم والتفكير على تحصيل الطلاب في المقررات التخصصية، وهذا يعني أن تأثير حالة القلق بمستوياتها المختلفة على التحصيل يعتمد على الأنماط التي يفضلها الطلاب في التعلم والتفكير. ويوضح شكل رقم ١ تفاعل متغيري الدراسة. ويمكن اعتبار المستويات المرتفعة من القلق — مهما كان مفهومه — مناخًا أو سياقًا وجدانيًا يعوق التحصيل الدراسي لدى الطلاب الذين يفضلون النمط الأيمن في التفكير والتعلم. إن فهم الأداء المعرفي — وفق المنحى الدينامي الجشطلتي — يتم في ضوء وحدة الدافعية والعمليات المعرفية، ومن ثم فإن الأداء المعرفي ما هو إلا انعكاس لنشاط الشخصية ككل.



شكل رقم ١. المعدل التراكمي في مواد التخصص كدالة للتفاعل بين حالة القلق وأسلوب التعلم والتفكير.

ونظرًا لأن النصف الأيمن من المخ يختص بالوظائف الإبداعية [٥]، وهي القدرات التي لا تهتم بقياسها أساليب التقويم (الاختبارات) السائدة في الجامعة، فقد خلصت بعض الدراسات إلى وجود علاقة سالبة بين تفضيل استخدام النمط الأيمن في التعلم والتفكير والتحصيل الدراسي [١٦]. فإذا كان هؤلاء الطلاب يعانون من حالة قلق مرتفعة فإن تفاعل هذين المتغيرين: النمط الأيمن في التعلم والتفكير وارتفاع حالة القلق يؤثر تأثيرًا سالبًا على المعدل الدراسي الذي يحرزونه في مواد التخصص. ويؤكد هذا أن أقل المجموعات تحصيلاً كانت مجموعة القلق المرتفع الذين يفضلون استخدام النمط الأيمن في التعلم (جدول رقم ٣).

وتتفق كثير من الدراسات على أن درجةً معينة من حالة القلق أو سمته — هي الدرجة المتوسطة — تشكل دافعًا ضروريًا للنجاح المدرسي [١٢؛ ٢٤]، وأن المتفوقين تحصيليًا

يتميزون بدرجة عالية من التوافق النفسي الذي يشير إلى تمتعهم بالصحة النفسية وخلوهم من أعراض القلق المرضي أو المستويات المرتفعة منه، بالمقارنة بأقرانهم المتأخرين دراسيًا. وعلى سبيل المثال انتهت إحدى الدراسات [١٠] إلى أن الطالبات الجامعيات المتفوقات (ن=٦٠ من كلية التربية للبنات بأبها) تنخفض درجاتهن على المقاييس الإكلينيكية في «اختبار مينسوتا متعدد الأوجه للشخصية» (MMPI)، وهي الاكتئاب والهستيريا والانحراف السيكوباتي، مما يشير إلى أنهن أكثر ثقة بالنفس وأقل قلقًا وشعورًا بالمخاوف، وهذا المستوى من الصحة النفسية يساعد — بوجه عام — على الإنجاز الأكاديمي.

ومن ناحية أخرى، فقد أشارت بعض الدراسات [١٦] إلى وجود علاقة موجبة ودالة بين تفضيل استخدام النمط المتكامل في التعلم والتفكير. فإذا كان الطلاب الذين يفضلون استخدام هذا النمط (المتكامل) يتمتعون بمظاهر الصحة النفسية — وخاصة المستوى المتوسط (الأمثل) من حالة القلق — فإن تفاعل هذين المتغيرين: النمط الأيمن والمستوى المتوسط من حالة القلق يصبح مناخًا نفسيًا مُواتيًا لتحقيق مستويات مرتفعة من التحصيل الدراسي. وتؤيد نتائج الدراسة الحالية هذا التفسير. فقد كانت أفضل المجموعات تحصيلاً في عينة الدراسة هم الطلاب متوسطو حالة القلق الذين يفضلون استخدام النمط المتكامل في التعلم والتفكير (جدول رقم ٣).

إن التحصيل الدراسي ظاهرة معقدة، ويصعب تفسير التباين فيها بمتغير أو مجموعة محدودة من المتغيرات [١٧؛ ١٩]، ومن ثم فإن فهم العلاقة بين كل من حالة القلق وأسلوب التعلم والتفكير من ناحية، والتحصيل الدراسي من ناحية أخرى، يتم في ضوء التفاعل بين مجموعة متنوعة من المتغيرات — وهو مالم تهتم به كثير من الدراسات على نحو كاف — وفي ضوء فهم المتغيرات التي ثبت أنها تتوسط هذه العلاقة، ومنها القدرة العقلية العامة؛ فقد ذهب سبيلبيرجر [٢٣] — في التعديل الذي أدخله على نظرية سبنس وتايلور في القلق الدافع — إلى أن تأثير القلق على الأداء الأكاديمي يتوقف على مستوى قدرة الأفراد، كما كانت العلاقة بين القلق والتحصيل مستقيمة وموجبة لدى طالبات الجامعة مرتفعات الذكاء، بينما كانت هذه العلاقة منحنية لدى منخفضات الذكاء [٢٤].

ومن ناحية أخرى فقد يرجع تأثير أسلوب التعلم والتفكير على التحصيل الدراسي إلى ارتباطه بالقدرات العقلية التي تؤثر على التحصيل، فقد وجدت علاقة موجبة ودالة بين

الـذكاء وتفضيل استخدام النمط المتكامل، وتوصلت بعض الدراسات [٤٠] إلى وجود عامل عام تشبعت عليه متغيرات الذكاء والتحصيل وأسلوب التعلم والتفكير، مما يكشف عن العلاقة بين هذه المتغيرات الثلاثة. كما توافرت أدلة على أن تأثير أسلوب التعلم والتفكير على التحصيل يظهر في المستويات المرتفعة من التحصيل؛ أما الطلاب متوسطو التحصيل فلا توجد بينهم فروق دالة في تفضيل أسلوب معين في التعلم [٣٠].

وفي هذا الإطار فإن العلاقة العكسية بين حالة القلق والتحصيل الدراسي تظهر لدى الطلاب مرتفعي القلق، ولم تكن هذه العلاقة دالة لدى منخفضي القلق [١٢]. وذهب باحثون آخرون إلى أن القلق — في حد ذاته — لا يؤدي إلى تدهور الأداء، ولكن الأمر يتوقف على المستوى الذي يصبح فيه هذا القلق مهدِّدًا للذات، فقد كانت العلاقة بين القلق والتحصيل سالبة، وبين تقدير الذات والتحصيل موجبة، مما يشير إلى أن «مثلث القلق ـ تقـدير الـذات ـ التحصيل» يرتبط كل منها بالآخر ارتباطًا جوهريًا، مما يعني أن العلاقة بين أي متغيرين يتأثر بالمتغير الثالث [٤٨].

أما فيما يتصل بتفسير ما توصلت إليه الدراسة الحالية من عدم وجود تأثير دال لحالة القلق ولتفاعلها مع أسلوب التعلم على تحصيل المقررات المكونة لمتطلبات الكلية (جدول رقم ٥) والجـامعـة (جـدول رقم ٦)؛ فقد يكون ذلك راجعًا إلى نظرة الطلاب إلى هذه المقررات غير التخصصية باعتبارها غير مهمة (أي أن قلقهم بشأنها منخفض)، ولا تمثل تهديدًا كبيرًا لهم، وبالتالي تنخفض دافعيتهم في تحصيلها. ويؤيد ذلك أن نسبة كبيرة من الطلاب الجامعيين (ن=٦٢٤ طالبًا سعوديًا في جامعة البترول) أفادوا بأنهم يهتمون بمواد تخصصهم أكثر من اهتمامهم بالمقررات خارج التخصص لأنها «غير مفيدة ومضيعة للوقت،» وأنه لا ينبغي احتساب تقديراتهم فيها ضمن المعدل العام [٥٩]، ومن ثم يمكن اعتبار أهمية المقررات الدراسية — كما يدركها الطلاب — متغيرًا وسيطًا يحكم تأثير القلق على الأداء التحصيلي في هذه المقررات. ويرجِّح هذا التفسير أمران:

الأول: أن الارتباطات بين القلق والتحصيل الدراسي في الاختبارات النهائية كانت أعلى من مثيلاتها بين الدرجات على مقياس القلق والأداء في الاختبارات التحصيلية الفترية [٢٣].

والأمر الثاني: أن الارتباطات بين التقديرات — في الدراسة الحالية — في مواد التخصص ومتطلبات الكلية والجامعة لم تكن دالة (تراوحت الارتباطات مابين ٠٩٥, و١٠٢, لطلاب الأقسام العلمية، ومابين ٠٩٩, ٠ و١٥٤, ٠ لطلاب الأقسام الأدبية). وكانت الارتباطات بالنسبة لمتطلبات الجامعة أقل من مثيلاتها بالنسبة لمتطلبات الكلية، بل إن بعض هذه الارتباطات كانت سالبة، وإن لم تصل إلى مستوى الدلالة (تراوحت الارتباطات بين التقديرات في الرياضيات والفيزياء واللغة الإنجليزية بين -١١٢, و-١٧٦,)، مما يعني أن بعض الطلاب ذوي المعدل العالي في المقررات التخصصية — لاهتمامهم بها — ينخفض معدلهم الدراسي في المقررات غير التخصصية التي تقل دافعتهم لتحصيلها.

ويستخلص الباحثان مما توصلا إليه في الدراسة الحالية أن التعرف المبكر — من خلال برنامج مُعَد بعناية — على الطلاب المتأخرين دراسيًا، يعطي الفرصة لتقديم التوجيهات والبرامج الإرشادية لهم — نفسيًا ودراسيًا — لرفع مستواهم الدراسي وتخفيف آثار الفشل على مجمل نواحي شخصيتهم، والتعرف على الأساليب التي يفضلونها في التعلم، حتى يمكن اتباع طرق تدريس تتناسب معها.

المراجع

[١] أبو حطب، فؤاد. *القدرات العقلية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٣م.

[٢] جوهر، صلاح الدين. «أهم الجوانب التنظيمية في قياس التحصيل الدراسي بالجامعات.» *مجلة دراسات نفسية*، مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، م٥ (١٩٨٤م)، ص ص٩٠-١٠٩.

[٣] Behrens, L.T., and P.E. Vernon. "Personality Correlates of Over - achievement and Under - achievement." *Journal of Educational Psychology*, 48 (1978), 290 - 97.

[٤] أبو طالب، محمد بن علي. «دراسة مقارنة لمفهوم الذات ومستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الثالث (بقسميه العلمي والأدبي) بالمرحلة الثانوية العامة بمنطقة صبياء التعليمية.» رسالة ماجستير غير منشورة، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، ١٩٨٩م.

[٥] Torrance, E., and D. Robert. *Mental Health and Achievement*. N. Y.: Ablex, 1976.

[٦] Cattelll, R., A. Sealey, and A. Sweeny. "What Can Personality and Motivation Source Trait Measurement Add to the Prediction of Achievement?" *British Journal of Psychology*, 36 (1966), 280-99.

[٧] بلابـل، الجنيدي جباري. «التوافق الدراسي في علاقته بالتحصيل الدراسي والميل العلمي والميل الأدبي لدى طلاب الجامعة.» رسالة ماجستير غير منشورة. مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ١٩٨٥م.

[٨] السكافي، نظيمة. «التوافق الشخصي والاجتماعي للمراهقة وعلاقته بالتحصيل الدراسي.» رسالة ماجستير غير منشورة. مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ١٩٨٦م.

[٩] مرسي، كمال. «القلق وعـلاقتـه بسـمات الشخصية عنـد المراهقين الكويتين من تلاميذ المدارس المتوسطة والثانوية.» في مصطفى تركي (محرر). *بحوث في سيكولوجية الشخصية بالبلاد العربية*. الكويت: مؤسسة الصباح، ١٩٨٠م، ص ص٧-٢٨.

[١٠] كامـل، سهير. «السيكوبروفيل للمتفوقات الجامعيات: دراسة تشخيصية.» *مجلة علم النفس*، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ع٢٣ (١٩٩٢م)، ص ص١٨-٢٩.

[١١] عارف، زبيدة. «دوافـع الإنجـاز ودوافـع الانتماء وعلاقتها بالتفوق في التحصيل الدراسي لدى طالبـات الثـانـوية العامة بمدينة جدة.» رسالة ماجستير غير منشورة. مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ١٩٨٨م.

[١٢] الصبوة، محمد نجيب. «الفروق في سرعة التفكير الترابطي والتحصيل العلمي المرتبط بالفروق في حالة وسمة القلق لدى عينة من طلاب الجامعة.» قيد النشر، ١٩٩٣م.

[١٣] Smith. R. *et al.* "Test Anxiety and Academic Competence: A Comparison of Alternative Models." *Journal of Counselling Psychology*, 37, No. 3 (1990), 313 - 21.

[١٤] Linder, F. *et al.* "The Relationship of Cognitive Style to Academic Performance among Dental Students." Paper presented at the Annual Meeting of the Eastern Educational Research Association, Boston, MA, Feb. 1991, 19.

[١٥] Reece, C., and R. Tood. "Math Anxiety, Attainment of Statistical Concepts, and Expressed Performance for a Formal - deductive Cognitive Style among Beginning Students of Research." Paper presented at the Annual Meeting of the Mid - south Educational Research Association, Little Rock, Ar, Nov. 10, 1989.

[١٦] مراد، صلاح. *تقنين «مقياس أنماط التعلّم والتفكير»*. المنصورة: عامر للطباعة والنشر، ١٩٨٨م.

[١٧] عبـدالقادر، محمد. «دراسة تحليلية للعوامل المسهمة في التحصيل الدراسي.» *مجلة كلية التربية*، جامعة المنصورة، ع٤ (١٩٨١م)، ص ص٢٨-٥٥.

[١٨] فؤاد، فيوليت. «دراسة للعلاقة بين التحصيل الدراسي وبعض الجوانب غير المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية.» رسالة دكتوراه غير منشورة. القاهرة: كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٨٩م.

[١٩] عبدالمعطي، حسن، ومحمد عبدالرحمن. «دراسة مقارنة لبعض متغيرات شخصية المتفوقين والمتأخرين دراسيًا من طلاب الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.» *بحوث المؤتمر الخامس لعلم النفس في مصر.* القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٩م، ص ص٤١٦-٤٣٦.

[٢٠] عبدالغفار، عبدالسلام. *التفوق العقلي والابتكار.* القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٧٧م.

[٢١] خيري، أحمد. «المخاوف الشائعة لدى عينات من طلاب المملكة العربية السعودية.» *مجلة علم النفس،* الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ع٩ (١٩٨٩م)، ص ص١٠-١٨.

[٢٢] كامل، سهير. «قلق الشباب: دراسة عبر حضارية في المجتمعين المصري والسعودي.» *مجلة دراسات نفسية،* رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، القاهرة، ٢٣ (يوليو ١٩٩١م)، ص ص٣٨٧-٤١٤.

[٢٣] مرسي، كمال. «علاقة القلق بالتحصيل الدراسي عند طلبة المدارس الثانوية بالكويت.» في مصطفى تركي (محرر). *بحوث في سيكولوجية الشخصية بالبلاد العربية.* الكويت: مؤسسة الصباح، ١٩٨٠م، ص ص٢٩-٥٠.

[٢٤] كاظم، أمينة. «دراسة العلاقة بين مستوى القلق والتحصيل الدراسي بالجامعة.» ملخص رسالة دكتوراه. *الكتاب السنوي لجمعية علم النفس المصرية.* القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٤م، ص ص٣٤٤-٣٤٨.

[٢٥] Farrell - Moskwa, C. "The Relationship between Learning Style and Academic Achievement." Unpublished M.A. thesis. Kean College of New Jersey, 1992.

[٢٦] Garlinger, Delane, and B. Frank. "Teacher - student Cognitive Style and Academic Achievement: A Review and Mini - meta Analysis." *Journal of Classroom Interaction*, 2, No. 2 (1986), 2-8.

[٢٧] Spielberger, C., R. Gorsuch, R. Lushene, P. Vagg, and G. Jacobs. *Manual for State - Trait Anxiety Inventory (Form Y.).* Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press, 1983.

[٢٨] Malcom. P., W. Lutz, M. Gerken, and G. Lloeltke. *Identification and Responding to Learning Styles of Students: Manual.* Monterrey, CA: Pub. Test Service, Mc Graw - Hill, 1981.

[٢٩] Saracho, O., and B. Spodek. "Cognitive Style and Children's Learning: Individual Variation in Cognitive Processes." In Norwood, N., G. Lilian, and G. Katz, eds. *Current Topics in Early Childhood Education.* Vol. 6. Norwood, NJ: Ablex, 1985, 1-33.

[٣٠] Smith, D., and P. Holliday. "Learning Style and Academic Achievement." *Focus on Learning Problems in Mathematics,* 9, No. 4 (1987), 15-24.

[٣١] Sinatra, R., and G. Stahl. *Using the Right Brain in the Language Arts.* New York: Charles T. Pub., 1983.

[٣٢] Saltz, E. "Theoretical Notes: Manifest Anxiety: Have We Misread the Data?" *Psychological Review,* 6 (1970), 568-70.

[٣٣] Spielberger, C.D. "Trait-state Anxiety and Motor Behavior." *Journal of Motor Behavior,* 3 (1971), 265-79.

[٣٤] Laux, L., and C. Speilberger. "Stress, Trait - state, Anxiety, and Learning: Two Competing Models." In C.D. Spielberger and R. Diaz, eds. *Cross - cultural Anxiety.* Vol. 2. New York: Hemisphere Pub. Co., 1983, 145-54.

[٣٥] Boujaoude, S., and F. Giuliano. "The Relationship between Students' Approaches to Studying, Formal Reasoning Ability, Prior Knowlege, and Gender and Their Achievment in Chemistry." Paper presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching, Lake Geneva, WI, April 7-10, 1991.

[٣٦] Harris, C., and J. Harris. "Learning Orientation and Academic Achievement." Paper presented at the 33rd Annual Meeting of the Southeastern Psychological Association, Atlanta, GA, March 25-28, 1987.

[٣٧] Miller, C. *et al.* "Effects of Learning Styles and Strategies on Academic Success." *Journal of College Student Personel*, 28, No. 5 (1987), 399 - 404.

[٣٨] Daniel, A. *et al.* "Cognitive Style as a Predictor of Achievement: A Multivariate Analysis." Paper presented at the Annual Convention of the International Communication Association, San Francisco, CA, May, 1984.

[٣٩] Copeland, B.D. "The Relationship of Cognitive Style to Academic Achievement of University Art Appreciation Students." *College Student*, 17, No. 2 (1983), 157-62.

[٤٠] Satterly, D. "Covariation of Cognitive Styles, Intelligence and Achievement." *British Journal of Educational Psychology*, 49, (1979), 179-191.

[٤١] Cunningham, M., and B. Trickey. "The Correlation of Learning Styles with Student Performance in Academic and Clinical Course Work." *Occupational Therapy Journal of Research*, 3, No. 1

(1983), 54-55.

[٤٢] Blagg, James D. "Cognitive Styles and Learning Styles as Predictors of Academic Success in a Graduate Allied Health Education Program." *Journal of Allied Health*, 14, No. 1 (1985), 89-98.

[٤٣] Leiden, L. *et al.* "Assessing Learning Style Inventories and How Well They Predict Academic Performance." *Academic Medicine*, 65, No. 6 (1990), 395-401.

[٤٤] Chang, H., and R. Page. "The Relationship among Sex, Academic Performance, Anxiety and Self-concept of Junior High School Students in Taiwan." *Journal of Multicultural Counselling and Development*, 17, No. 3 (1989), 123-33.

[٤٥] Chapin, Theodore. "The Relationship of Trait Anxiety and Academic Performance to Achievement Anxiety Students at Risk." *Journal of College Student Development*, 30, No. 3 (1989), 229-36.

[٤٦] Berman, Lois. "The Relationship between Fear of Success, Field - dependent and Math - anxiety to Mathematics Achievement in Bright Boys: A Theoretical Model." *Dissertation Abstracts*, 46 (1985), 2831-B.

[٤٧] Head, L.Quinn. "The Effects of Trait Anxiety and College Academic Performance." *Psychology: A Quarterly Journal of Human Behavior*, 21, No. 1 (1984), 34-39.

[٤٨] عكاشة، محمود. «التحصيل الدراسي كما تعكسه العلاقة بين القلق وتقدير الذات لدى تلاميذ المرحلتين الإعدادية والثانوية.» *بحوث المؤتمر الرابع للطفل المصري*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩١م، ص ص٤٦٥-٤٨٤.

[٤٩] زكريا، توفيق. «دراسة تأثير القلق في التحصيل الدراسي لدى طلاب ذوي قدرات عقلية مختلفة.» *مجلة علم النفس*، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ع ١٠ (١٩٨٩م)، ص ص٧٧-٨٧.

[٥٠] عبدالمجيد، نصره محمد. «دراسة العلاقة بين بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية والكفاءة في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية.» رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة طنطا، ١٩٨٨م.

[٥١] سليمان، ممدوح. «دراسة لبعض طرق التدريس المساهمة في اختزال قلق الرياضيات لدى تلميذات الصف الثالث الإعدادي.» *مجلة دراسات تربوية*، رابطة التربية الحديثة، *القاهرة*، م٢، جـ٧ (١٩٨٧م)، ص ص٧٠-٩٣.

[٥٢] أبو مرق، جمال زكي. «دراسة العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى طلبة وطالبات الصف الأول الثانوي بمدينة مكة المكرمة.» رسالة ماجستير غير منشورة. مكة المكرمة: جامعة أم

القرى، ١٩٨٧م.

[٥٣] Mulla, M.A. "Aptitude, Attitude, Motivation, Anxiety, Intolerance of Ambiguity, and the Biographical Variables as Predictors of Achievement in EFL by High School Science Major Seniors in Saudi Arabia." *Dissertation Abstracts*, 40, No. 5 (1979), 2993.

[٥٤] Heinrich, D., and C. Spielberger. "Anxiety and Complex Learning." In Heinz, W., and L. Lother., eds. *Achievements, Stress, and Motivation*. New York: Hemisphere Pub. Co., 1982, 145-65.

[٥٥] كامل، مصطفى. «أساليب التعلّم والتفكير لدى طلاب الجامعة: دراسة مقارنة عبر ثقافية في ست دول عربية.» *مجلة كلية التربية*، جامعة المنصورة، ع٢٢ (١٩٩٣م)، ص ص١-٢٦.

[٥٦] البحيري، عبدالرقيب. *اختبار حالة وسمة القلق، كراسة التعليمات*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٤م.

[٥٧] عبدالخالق، أحمد، وأحمد خيري. «حالة وسمة القلق لدى عينات من المملكة العربية السعودية.» *مجلة العلوم الاجتماعية*، م١٧، ع٣ (خريف ١٩٨٨م)، ص ص١٨١-١٩٦.

[٥٨] Petrinovich, L., and C. Hardyck. "Error Rates of Multiple Comparison Methods: Some Evidence Concerning the Frequency of Erroneous Conclusions." *Psychological Bulletin*, 71 (1969), 43-54.

[٥٩] قاضي، صبحي. «العوامل المؤثرة في المعدل التراكمي كما يراها الطلاب الجامعيون.» *رسالة الخليج العربي*، ع٢٢ (١٩٨٧م)، ص ص٦٩-١٠٩.

The Effect of the Interaction of Learning and Thinking Styles and State of Anxiety upon Academic Achievement in a Sample of University Students

Moustafa M. Kamel* and Abdullah T. Al-Safi**
**Associate Professor and **Assistant Professor,*
Department of Psychology, College of Education,
King Saud University, Abha, Saudi Arabia

Abstract. The study investigates the effects of the interaction of student's preference learning and thinking styles and state anxiety (as measured by Spielberger's et al. Trait-State Anxiety Inventory) on academic achievement in a sample of male Saudi college students (N = 225). Data were analyzed using a 2-way ANOVA factorial design: 3 (styles of learning: left, right, integrated) × 3 (level of state anxiety). Three analyses were conducted using Suc. Acc. Hours of major courses, G.P.A. of College and University requirements (as dependent variables).

The results revealed that there were significant main effects of state of anxiety (P., 01) styles of learning (P., 05) and their interaction on major courses achievement. The differences were in favor of students whose state of anxiety was moderate and whose preference learning style was integrated. There were neither significant main effects of the two independent variables nor of their interaction on the sample achievement of college and university requirements.

Findings of this study provide affirmation of the interpretation of Spielberger's theory of the relationship of anxiety to academic attainment.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٧، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص٣١٣-٣٥١ بالعربية، الرياض (١٤١٥هـ/١٩٩٥م).

أنماط التفاعل اللفظي في تدريس الجغرافيا بالمدارس المتوسطة السعودية وعلاقتها باتجاهات الطلاب نحو الجغرافيا

سليمان محمد الجبر

أستاذ مشارك، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية،
جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. استهدفت الدراسة الوقوف على أنماط التفاعل اللفظي السائدة بين معلمي الجغرافيا وتلاميذهم في المرحلة المتوسطة وعلاقتها باتجاهات الطلاب نحو الجغرافيا.

وانقسمت الدراسة إلى خمسة أقسام: خصص أولها لتحديد مشكلة الدراسة وأهدافها وأسئلتها وأهميتها وحدودها ومصطلحاتها. واستعرض الباحث في الجزء الثاني الإطار النظري الخاص بالتفاعل اللفظي والدراسات السابقة في مجاله. وناقش الجزء الثالث منهجية الدراسة وإجراءاتها؛ أما الجزء الرابع فقد تناول تحديد النتائج التي توصلت إليها الدراسة وتفسيرها، وفي الجزء الأخير حدد الباحث توصيات البحث.

واستخدم الباحث في دراسته نظام التفاعل اللفظي (VICS) الذي أعده أميدون وهنتر لتحليل التفاعل اللفظي لمعلمي الجغرافيا العاملين بالمدارس المتوسطة الحكومية للبنين بمدينة الرياض التي تعاونت معها كلية التربية بجامعة الملك سعود لتنفيذ برنامج التربية الميدانية في الفصل الأول من العام الجامعي ١٤١٤/١٤١٥هـ، وكلف تسعة طلاب/ معلمين بتسجيل موقفين تدريسيين أسبوعيًا على مدى ١٢ أسبوعًا في بطاقة الملاحظة الخاصة بنظام VICS بعد تدريبهم عليها، وبتطبيق مقياس الاتجاه نحو الجغرافيا الذي قام الباحث بإعداده على عينة عشوائية منتظمة قوامها ٦٤٨ طالبًا تم اختيارهم من قوائم الطلاب بالحصص التي تم تسجيل تفاعلها اللفظي. وقام الباحث بالتحليل اللفظي لعدد ٢٠٧ حصص جغرافيا، وعلاقتها باتجاهات ٦٢١ طالبًا بالمرحلة المتوسطة.

وكشفت الدراسة عن سيادة نمط سيطرة المعلم في التفاعل اللفظي بين معلمي الجغرافيا وتلاميذهم، وعن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط التفاعل اللفظي للمعلمين المؤهلين تربويًا وغير

المؤهلين تربويًا، وبين المعلمين ذوي الخبرة الطويلة وذوي الخبرة القصيرة وبين الصفوف الدراسية المختلفة بالمرحلة المتوسطة. كما كشفت الدراسة عن وجود علاقة ارتباط دالة إحصائيًا بين أنماط التفاعل اللفظي واتجاهات طلاب المرحلة المتوسطة نحو مادة الجغرافيا. وأوصت الدراسة بالاهتمام بتدريب المعلمين قبل الخدمة وأثناءها على إدارة التفاعل اللفظي وتحليله في تدريس الجغرافيا، وبإجراء مزيد من الدراسات في هذا المجال.

مقدمة

اتجه بعض المهتمين ببحوث التدريس مثل جيج Gage ، وبلاك Bellack وفلاندرز Flanders منذ النصف الثاني من القرن العشرين إلى دراسة مواقف التعليم والتعلم في حجرات الدراسة، لمعرفة ما يحدث فيها من تفاعلات بين المعلم والتلاميذ أو بين التلاميذ بعضهم بعضًا، وقياس فاعلية كل منها على نواتج محددة للتعلم [١، ص٢]. وأوضحت الدراسات في هذا المجال أن بيئة الصف وما يحدث فيها من تفاعلات تؤثر بالضرورة في نواتج التعلم المعرفية والوجدانية والمهارية للتلاميذ [٢، ص١٣٦]، وأن نواتج التعلم التربوية، ومنها اتجاهات التلاميذ، هي في الواقع دالة لتفاعل كل من المعلم والمتعلم وبيئة التعليم [٣، ص٦٨٣].

ولما كانت عملية التعليم — في حقيقة أمرها — عملية تواصل وتفاعل دائم بين المعلم وتلاميذه وبين التلاميذ أنفسهم، ولما كان السلوك اللفظي في عملية التواصل يشكل عينة ممثلة للسلوك القابل للملاحظة داخل الصف الدراسي، فقد حظي تحليل التفاعل اللفظي في التدريس بمكانة مهمة في البحوث التربوية، من أجل تطوير التدريس وتقديم خبرات تعليمية يتفاعل معها المتعلمون بشكل يحقق لهم النمو التربوي المنشود، خاصة وأن ما يقدمه المعلم من خبرات يرتبط بدرجة كبيرة بسلوكه داخل الصف الدراسي [٤، ص١٨٧].

لذا يؤكد كثير من المربين على ضرورة إتقان المعلم مهارات التواصل والتفاعل الصفي، لأن المعلم الذي لا يتقن تلك المهارات يصعب عليه النجاح في المواقف التعليمية. والدراسة الحالية محاولة لتحديد أنماط التفاعل اللفظي السائد في تدريس الجغرافيا وعلاقتها باتجاهات طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية نحو الجغرافيا. وتنقسم الدراسة إلى خمسة أقسام: يتناول أولها تحديد المشكلة وأهدافها وأهميتها

ومصطلحاتها. ويناقش ثانيها الإطار النظري والدراسات السابقة، ويتناول ثالثها منهجية الدراسة وإجراءاتها، ويتناول رابعها نتائج الدراسة وتفسيرها. ويختم الباحث دراسته ببعض التوصيات.

أولاً: مدخل الدراسة

١ ـ مشكلة الدراسة

على الرغم من رغبة كثير من المعلمين في تبادل التفاعل اللفظي مع تلاميذهم، سواء في الحوار، أو في حثهم على طرح الأسئلة التي تنم عن ذكاء وفهم للمادة الدراسية، أو في تقبل آرائهم ومقترحاتهم والاستجابة لها، إلا أن تلك الرغبة تتبدد مع الممارسات التقليدية في التدريس [٥، ص٢]. وعلى الرغم من الجهود التي تبذل في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة وأثناءها لتدريب المعلمين على التواصل والتفاعل، إلا أن الدراسات تشير إلى أن المعلمين يستحوذون على التفاعل الذي يدور بينهم وبين تلاميذهم، حيث وجد فلاندرز أن المعلمين يتكلمون ما يقارب من ثلثي وقت الحصة الدراسية [٦، ص١].

وقد لاحظ الباحث أثناء برنامج التربية الميدانية بالمدارس المتوسطة للبنين بمدينة الرياض أن الاتصال بين معلمي الجغرافيا وطلابهم غير فعال، وأن بعض التلاميذ يتحدثون معًا أثناء شرح المعلم، وأن قليلاً من المعلمين يقبل أسئلة التلاميذ أو يستجيب لها بحماس.
وفي ضوء ما توافر للباحث من قراءات في مجال تحليل التفاعل اللفظي كشفت عن قلة الدراسات العربية التي تناولت تحليل التفاعل اللفظي في المواد الاجتماعية بعامة وفي الجغرافيا بخاصة، وفي ضوء الدور الذي يقوم به التفاعل اللفظي في تنمية اتجاهات الطلاب نحو المادة الدراسية، يمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال التالي: ما أنماط التفاعل اللفظي السائدة في تدريس الجغرافيا بالمدارس المتوسطة السعودية وعلاقتها باتجاهات الطلاب نحو الجغرافيا؟

٢ ـ أهداف الدراسة وتساؤلاتها

تستهدف الدراسة الحالية الوقوف على أنماط التفاعل اللفظي السائدة بين معلمي الجغرافيا وتلاميذهم في المرحلة المتوسطة وعلاقتها باتجاهات الطلاب نحو الجغرافيا، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

(ا) ما أنماط التفاعل اللفظي السائدة في الموقف التدريسي بحجرة الصف بين معلمي الجغرافيا بالمرحلة المتوسطة وطلابهم؟

(ب) هل تختلف تلك الأنماط باختلاف التأهيل التربوي للمعلمين؟

(جـ) هل تختلف تلك الأنماط باختلاف سنوات خبرة المعلم؟

(د) هل تختلف تلك الأنماط باختلاف صفوف المرحلة المتوسطة؟

(هـ) ما علاقة أنماط التفاعل اللفظي باتجاهات الطلاب نحو الجغرافيا؟

٣ ـ أهمية الدراسة

تنبثق أهمية هذه الدراسة من المجال الذي يتناول ظاهرة التفاعل اللفظي في تدريس الجغرافيا، وما يترتب عليه من نتاجات في تحصيل التلاميذ، أو في تكوين اتجاهات نحو المادة الدراسية. كما أن تحليل التفاعلات اللفظية داخل الصفوف الدراسية بين معلمي الجغرافيا وطلابهم يكشف عن جوانب القوة أو الضعف في سلوكهم، ومن ثم يمكن أن تسهم نتائج هذه الدراسة وتوصياتها في تعديل التفاعل اللفظي وتحسينه في المواقف التعليمية.

وتتضح أهمية الدراسة الحالية في الكشف عن مدى صلاحية نموذج أميدون وهنتر الذي يعرف باسم Systems Category Verbal Interaction في تحليل التفاعل اللفظي في تدريس الجغرافيا (VICS) ، الأمر الذي يمكن الاستفادة منه في تقويم أداء المعلمين بطريقة موضوعية، وفي تدريب طلاب التربية الميدانية على استخدام مهارات التفاعل والاتصال قبل الخدمة، وفي تدريب المعلمين الذين تعوزهم هذه المهارات أثناء الخدمة.

كما تكمن أهمية هذه الدراسة في تحديد أنماط التفاعل اللفظي لدى معلمي الجغرافيا التي تسهم في تنمية اتجاهات موجبة لدى طلاب المرحلة المتوسطة نحو الجغرافيا، مما يوفر للموجهين التربويين ومديري المدارس قاعدة معرفية يستخدمونها في توجيه معلمي الجغرافيا نحو ممارسة أنماط التفاعل اللفظي التي تمكن الطلاب من اكتساب اتجاهات موجبة نحو الجغرافيا.

٤ ـ حدود الدراسة

التزم الباحث في دراسته بالحدود التالية:

(ا) اقتصرت الدراسة على ملاحظة التفاعل اللفظي في تدريس الجغرافيا وقياس اتجاه الطلاب نحو الجغرافيا، في المدارس المتوسطة للبنين بمدينة الرياض التي يتم فيها تنفيذ برنامج التربية الميدانية لطلاب تخصص الجغرافيا بكلية التربية بجامعة الملك سعود، ومن ثم فإن نتائجها تكون مقصورة على مدينة الرياض، وليس لها صفة التعميم على بيئات أخرى في المملكة العربية السعودية أو خارجها.

(ب) قام بعملية تسجيل التفاعل اللفظي الطلاب ـ المعلمون من تخصص الجغرافيا بكلية التربية بجامعة الملك سعود، بعد اجتيازهم برنامج للتدريب من إعداد الباحث على تسجيل تلك التفاعلات اللفظية بين معلمي الجغرافيا وطلابهم في المواقف التدريسية بكل صف من صفوف المدرسة المتوسطة.

(جـ) استخدم الباحث نموذج أميدون وهنتر (VICS) لتحليل التفاعل اللفظي في تدريس الجغرافيا.

د ـ تم تطبيق الدراسة الميدانية في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤١٤هـ (١٩٩٣م).

(هـ) تقتصر المتغيرات التي تتضمنها هذه الدراسة على المستوى الدراسي للطالب ويتحدد بثلاثة مستويات دراسية في المدرسة المتوسطة هي: الصف الأول والثاني والثالث، والمؤهل الدراسي للمعلم. ويتحدد بمستويين هما: مؤهل جامعي تربوي، ومؤهل جامعي غير تربوي، وسنوات الخبرة للمعلم. وتتحدد بمستويين هما: الخبرة الطويلة ويقصد بها مدة الخبرة التي تزيد على ثماني سنوات في تدريس الجغرافيا، والخبرة القصيرة وهي التي تقل عن ثماني سنوات في تدريس الجغرافيا.

٥ ـ مصطلحات الدراسة

(ا) التفاعل اللفظي

هناك تعريفات كثيرة تناولت هذا المصطلح، وتشير فارعة حسن إليه باعتباره «أنواع الكلام شائعة الاستعمال داخل الصف» [٧، ص١٥]، على حين يرى محمد المفتي أن الجانب اللفظي من سلوك التدريس يعبر عما يؤديه المعلم من كلمات مرتبة ذات معنى ومغزى [٨، ص٢٧]، بينما يعرف بيج وزملاؤه التفاعل بأنه التأثيرات المشتركة والمتبادلة وبخاصة

العاطفية والاجتماعية بين المعلم والتلاميذ [٩، ص٣٣٧]. ويقصد بالتفاعل اللفظي في هذه الدراسة أنماط الحديث المتبادل بين المعلم والتلاميذ داخل الصف بقصد الشرح، أو نقل المعلومات، أو إعطاء التعليمات والتوجيهات، أو طرح الأسئلة، أو الثناء، أو الانتقادات، أو التوبيخ.

(ب) تحليل التفاعل اللفظي

يعرفه أحمد اللقاني بأنه «أسلوب للتقدير الكمي والنوعي لأبعاد السلوك اللفظي للمعلم والتلاميذ وثيق الصلة بالمناخ الاجتماعي والانفعالي في المواقف التعليمية» [١٠، ص٨]، في حين يعرفه بيج وزملاؤه بأنه «تحليل منظم وتسجيل لرد فعل كل فرد في مجموعة ما لكل الأفراد الآخرين في المجموعة» [٩، ص١٨]. ويقصد بتحليل التفاعل اللفظي في هذه الدراسة أسلوب التقدير الكمي لفئات أنماط السلوك اللفظي باستخدام أدوات الملاحظة المنظمة.

(جـ) نمط التفاعل اللفظي

ويقصد به في هذه الدراسة مجموع تكرارات فئات السلوك اللفظي التي تحدث في تتابع معين، وتقع في إحدى مساحات مصفوفة نظام أنماط السلوك اللفظي (VICS).

(د) الاتجاه

هناك تعاريف متعددة للاتجاه، فيعرفه أحمد زكي صالح بأنه «مجموع استجابات القبول أو الرفض إزاء موضوع اجتماعي معين» [١١، ص٧٤]. أما أحمد عزت راجح، فيعرفه بأنه «استعداد وجداني مكتسب ثابت نسبيًّا يميل بالفرد إلى موضوعات معينة فيجعله يقبل عليها ويحبذها، أو يرحب بها ويحبها، أو يميل عنها ويكرهها» [١٢، ص١١٣]، في حين يعرفه فاخر عاقل بأنه «نزعة الإنسان للاستجابة إلى حادث معين أو فكرة معينة بطريقة محددة سلفًا والاتجاهات قد تكون إيجابية أو سلبية» [١٣، ص١٨].

(هـ) الاتجاه نحو الجغرافيا

يقصد به في هذه الدراسة استعداد عقلي لدى الفرد ثابت نسبيًا يؤثر في شعوره بالقبول أو الرفض نحو مادة الجغرافيا. ويستدل عليه بمحصلة استجابات التلميذ على فقرات مقياس الاتجاه نحو الجغرافيا.

ثانيًا: الإطار النظري والدراسات السابقة

على الرغم من تزايد الدراسات في مجال الفصل الدراسي، إلا أن العلاقة بين غايات التعلم والطرق الموصلة إليها ظلت معقدة، ويصدق هذا القول أيضًا على تقويم فعالية التدريس بسبب عدم وجود اتفاق بين المربين حول مكونات التدريس الجيد ومقوماته. لذا يشير باور Power إلى أن نتائج بحوث الصف الدراسي، وما تقدمه من معلومات واقعية حول التفاعل بين المعلم والمتعلمين، من خلال استخدام الملاحظة المنظمة للسلوكيات القابلة للملاحظة والتي لها صفة الدوام والتكرار في عملية التدريس، سوف تسهم — إلى حد كبير — في وضع أسس نظريات علمية في التدريس تمكن المربين من تطوير عملية التدريس والتنبؤ والتحكم في أحداث الصف الدراسي [١٤، ص ص١٨، ١٩].

ولما كان مردود العملية التعليمية يتوقف في جانب منه على التفاعل اللفظي في الموقف التدريسي، فقد اتجهت الأبحاث التربوية إلى الاهتمام بتحليل التفاعل اللفظي في التدريس. وتُعد دراسة أندرسون Anderson التي أجراها عام ١٩٣٩م [١٥، ص ص٧٣-٨٩] البداية الحقيقية لقياس التفاعل اللفظي، وقسم سلوك المعلمين اللفظي داخل الصف إلى نوعين: أحدها سلوك ديمقراطي والآخر سلوك متسلط. وكشفت دراسته عن أن ما يقدمه المعلم من خبرات للمتعلمين يتفق وشخصيته كمعلم، ويرتبط بدرجة كبيرة بسلوكه في الصف الدراسي الذي يطبع جو التفاعل بطابع محدد ويترك آثارًا واضحة في نفوس التلاميذ.

وبعد هذه الدراسة أصبحت دراسة الفصول مجالاً مهمًا من مجالات البحث التربوي اشتغل به المتخصصون في كل من علم النفس وعلم الاجتماع واللغة والأنثروبولوجيا في الأعوام الأخيرة [١٦، ص ص١٥، ١٦]. وظهرت عدة أساليب شائعة تستخدم في مجال ملاحظة المعلم أثناء التدريس منها: الأسلوب اللفظي الانتقائي، وأسلوب الملاحظة

المرئية، وأسلوب تحديد مجرى السلوك اللفظي، وأسلوب تحليل أنماط التفاعل اللفظي [١٧، ص ص١٧١-١٨٥]. وتعرضت نظم ملاحظة التدريس في الصف الدراسي إلى كثير من النقد الذي تناول كل من الجوانب المنهجية والنظرية في هذه النظم، وأسهم ذلك النقد في تطوير أدوات ملاحظة أكثر صدقًا وثباتًا لتحليل التفاعل اللفظي [١٨، ص ص١٦-١٩].

وعلى الرغم من أن الباحثين في هذا المجال قد تمكنوا من تطوير ٩٢ أداة ملاحظة مختلفة لقياس التفاعل اللفظي [١٩، ص٢٣]، إلا أن النظام العشري الذي قدمه فلاندرز (FIAC) يُعدّ من أكثر أنظمة قياس التفاعل اللفظي شيوعًا واستعمالاً في ملاحظة ذلك التفاعل وتسجيله. كما يُعدّ نموذجًا مقننًا لتحليل التفاعل اللفظي في الصفوف الدراسية، إذ يستند إلى وحدات للقياس تعتمد على لغة ومصطلحات دقيقة يتمكن الباحث بواسطتها من تحويل الجانب الكيفي في التدريس إلى جانب كمي [٦، ص ص٣٤-٥٠].

ويصنف فلاندرز الأنماط الكلامية في الصف الدراسي إلى نمطين، هما كلام المعلم وكلام التلميذ. ثم يقسم سلوك المعلم اللفظي إلى سلوك مباشر وغير مباشر. ويتضمن سلوك المعلم المباشر تقديم المعرفة والحقائق وشرحها، وإعطاء التعليمات والتوجيهات، وتوجيه الانتقادات وتبرير السلطة. أما سلوك المعلم غير المباشر، فيتضمن تقبل المشاعر، والثناء والمدح، وتقبل أفكار الطلاب واستخدامها، وطرح الأسئلة. على حين يقسم فلاندرز كلام التلميذ إلى قسمين: أحدهما كلام التلميذ استجابة للمعلم، والآخر كلام التلميذ بمبادرة منه. ويضيف فلاندرز إلى ذلك التفاعل الفترات القصيرة من التوقف التي تعبر عن الصمت أو الفوضى [٢٠، ص ص٢٨-٣١]. وبذلك يتكون نظام فلاندرز (FIAC) من عشرة بنود، سبعة منها تمثل كلام المعلم، وتشكل نسبة ٦٨٪ من السلوك اللفظي في الفصل النموذجي، وبندان منها يمثلان كلام التلميذ الذي يشكل ٢٠٪ من الدرس النموذجي؛ أما البند العاشر، فيمثل الفترات التي يكون الاتصال خلالها غير مفهوم من جانب الملاحظ، وتشير إلى الفوضى أو الصمت وتشكل نسبة ١٢٪ من الدرس النموذجي [٦، ص ص٩٩-١١١].

ثم جاءت أنظمة تحليل التفاعل اللفظي الأخرى متشابهة مع نظام فلاندرز في معظم الأمور، ومختلفة عنها في عدد التصنيفات ونوعها. فمثلاً نظام التفاعل

اللفظي Verbal Interaction Category System الذي وضعه أميدون وهنتر Amidon and Hunter تفرع إلى سبعة عشر تصنيفًا في محاولة لتجنب بعض المحددات التي اتصف بها نظام فلاندرز [٢١، ص٢١٢]. أما نظام المشاهدة Observation System الذي طوره هوف Haugh للتركيز على السلوك الذي يبقى مع التلميذ نتيجة مروره بخبرة التعلم، فقد تفرع إلى ستة عشر تصنيفًا [٢٢، ص١٥٠]، ومع ذلك ظلت طريقة رصد السلوك وحساباته مشابهة لنظام فلاندرز [٢٠، ص٧١].

وبعد تطوير نظم قياس التفاعل اللفظي في الصف الدراسي، اتجهت الدراسات إلى البحث عن أنماط السلوك التعليمية التي تؤثر إيجابًا في التحصيل الدراسي للمتعلم، وتنمي فيه اتجاهات مرغوب فيها نحو مدرسته ومعلمه وما يتعلمه. وأوضحت تلك الدراسات أن هناك أنماطًا سلوكية معينة تسهم في تحسين فاعلية المعلم قام موهان Mohan بتلخيصها في مقالته عام ١٩٧٥م [٢٣، ص ص١٤٢-١٥١] ومنها: اتباع المعلم للأسلوب غير المباشر في التعليم (Flanders 1965)، وتشجيع التلاميذ (Stevens 1967)، وتنمية شعورهم بالرضا والاطمئنان (Gage 1968)، وتفهم مشكلاتهم والتحدث إليهم بلغة مؤثرة (Hamachek 1969)، وتطوير دوافعهم وحثهم على طرح الأسئلة (Borg 1970)، والوضوح وتبسيط المفاهيم (Metez 1972)، أي أنه كلما كان التفاعل والاتصال جيدًا بين المعلم وتلاميذه، كان ذلك دليلاً على اتباع المعلم لاستراتيجية ناجحة وفعالة، تسهم في تنمية مهارات الاستماع والتعبير الشفهي لدى التلاميذ، وتنظيم أفكارهم وتقوية تعلمهم [٢٤، ص ص١٠٥-١٠٦]، ومؤشرًا على توفير تغذية راجعة تساعد في رفع مستوى أداء المعلمين وزيادة كفاءاتهم [٢٥، ص٣٤١].

ثم توالت الدراسات التي استخدمت تحليل التفاعل اللفظي للتعرف على تأثير أنماط ذلك التفاعل على تحصيل التلاميذ واتجاهاتهم. إذ قام أميدون وفلاندرز Amidon and Flanders عام ١٩٦٧م [٢٦، ص ص٢٨٦-٢٩١] بدراسة استهدفت التعرف على تأثير نمط التدريس (مباشر - غير مباشر) على طلاب الصف الثامن في دراستهم للهندسة، وتوصلا إلى أن المعلمين الذين يستخدمون النمط غير المباشر بدرجة عالية يحقق تلاميذهم تعلمًا أفضل من تلاميذ المعلمين الذين يستخدمون النمط المباشر. ومع ذلك يحذر الباحثان

من خطأ الاعتقاد بأفضلية الأسلوب غير المباشر، فلكل موقف تدريسي أسلوبه الخاص، كما أن المدرس الذي لا يستخدم سوى الأسلوب غير المباشر لا وجود له.

وتناولت دراسة بلاكي Blakey التي أجراها عام ١٩٧٠م [٢٧، ص٥٠] العلاقة بين السلوك اللفظي للمعلم وتحصيل الكبار من المتعلمين، وطبقت الدراسة على مجموعتين إحداهما تجريبية دُرِّب معلموها على نظام فلاندرز، والأخرى ضابطة لم يتلق معلموها ذلك التدريب، واستخدمت بطاقة فلاندرز في عملية الملاحظة والتسجيل لمدة عشرة أسابيع. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة الأولى، وأوصت الدراسة بضرورة استخدام أسلوب التدريس غير المباشر مع الطلاب وتشجيعهم على المشاركة وإعطائهم مزيدًا من الحرية في الحوار.

واهتم مود Mood [٢٨، ص ص٩٩-١٠٢] بدراسة سلوك المعلم اللفظي وعلاقته بتفكير المعلم والتلميذ في المرحلة المتوسطة. وطبق دراسته عام ١٩٧٢م على عينة مكونة من ١٥ معلمة تلميذاتهن بالصف الثاني الابتدائي. وكان من بين النتائج التي كشفت عنها الدراسة أن المعلمات صاحبات النمط غير المباشر في السلوك اللفظي بدرجة كبيرة يرتبطن بمستويات معرفية عالية للمناقشة داخل الصف.

وفي عام ١٩٧٦م أجرى أنهار الكيلاني [٢٠، ص١٤] تجربة لتقصي علاقة التحصيل بالأسلوب المباشر والأسلوب غير المباشر في التدريس، وطبق تجربته في صفين دراسيين أحدهما تم تدريسه بالأسلوب المباشر، والآخر تم تدريسه بالأسلوب غير المباشر بعد ضبط جميع المتغيرات الأخرى. وأوضحت الدراسة أن الأسلوب غير المباشر يؤدي إلى نتائج في التحصيل وفي تنمية الاتجاهات الموجبة عند التلاميذ أفضل من الأسلوب المباشر.

واستهدفت دراسة أحمد اللقاني التي أجراها عام ١٩٧٦م [١٧، ص ص٩٠-٩٣] التعرف على أنماط التفاعل اللفظي التي تتم بين طلاب شعبة المواد الاجتماعية بالدبلومات العامة وتلاميذهم، والوقوف على جوانب القوة والضعف في تلك الأنماط. واستخدم الباحث نظام فلاندرز لملاحظة السلوك التدريسي لعشرة طلاب بواقع ثلاث مرات في ثلاث حصص موزعة على ثلاثة أسابيع ولمدة عشرين دقيقة في كل مرة لكل طالب. وأوضحت

النتائج أن الطلاب المعلمين كانوا يلجأون إلى أسلوب الإلقاء وتقديم الحقائق والمعلومات دون العمل على تشجيع التلاميذ وإثارة تفكيرهم. كما كشفت الدراسة عن انخفاض ملحوظ في نسبة كلام التلميذ، وفي نسبة الفوضى والصمت، وفي نسبة الأسئلة الموجهة إلى التلاميذ والأسئلة الفورية، وفي نسبة استجابات التلاميذ. كما أوضحت الدراسة بطء تبادل الأدوار في الكلام بين طلاب الدبلوم العامة وتلاميذهم.

أما ستين Stein فقد اهتم في دراسته التي أجراها عام ١٩٧٦م [٢٩، ص ص٦٦٢٢-٦٦٢٣] بفحص العلاقة بين الاتجاه نحو الرياضيات والتفاعل اللفظي في دروس الرياضيات بالنسبة للمعلمين الذين تم إعدادهم للتدريس بالمرحلة الابتدائية. ومن خلال استخدامه لنظام فلاندرز لتحليل التفاعل اللفظي توصل إلى عدة نتائج منها أن السلوك اللفظي غير المباشر للمعلم أدى إلى تحسن في اتجاه التلاميذ نحوالرياضيات.

وقامت صفية سلام عام ١٩٨٤م [٣٠] بدراسة لتحليل التفاعل اللفظي في تدريس العلوم بالمدرسة الإعدادية لمقارنة السلوك التدريسي للمعلمين قبل الخدمة وبعدها. واستخدمت الباحثة نظام أميدون وهنتر لتحليل التفاعل اللفظي (VICS) لعينة مكونة من ٣٠ معلمًا في الخدمة تم اختيارهم من أربع مدارس للبنين وأربع مدارس للبنات، و٣٠ معلمًا قبل الخدمة من طلاب كلية التربية. وقد تم تسجيل درس واحد لكل معلم، وقام اثنان من الملاحظين المدرسين أحدهما الباحثة بتحليل ١٥ دقيقة من كل درس من الدروس المسجلة باستخدام ذلك النموذج. وتوصلت الدراسة إلى أن معلم العلوم، سواءً من كان في الخدمة أو قبل الخدمة، هو المسيطر على الموقف التعليمي، إذ يتكلم المعلم في الخدمة ٩٠٪ من وقت دروس العلوم مقابل ٨١٪ لطالب كلية التربية، وأن كلاهما يوجه أسئلة مقيدة أكثر من الأسئلة المفتوحة. وأن معلمي العلوم قبل الخدمة يعطون تعليمات لتلاميذهم خاصة بنظام الفصل أكثر من نظرائهم من المعلمين في الخدمة. وأن أكثر استجابات المعلمين كانت لأفكار التلاميذ وليس لمشاعرهم.

واستهدفت دراسة جونسون Johnson عام ١٩٧٨م [٣١، ص٢٦] تحديد ما إذا كانت هناك فروق في التفاعل اللفظي بين معلمي الكليات المتوسطة والكليات الجامعية في المواد الدراسية المختلفة. وقد استخدمت بطاقة فلاندرز في رصد التفاعل في ٤٨ مساقًا

دراسيًا في ثلاث كليات متوسطة وجامعية في ولاية تكساس لمدة زمنية قدرها ٣٢,٥ ساعة. واستخدم الباحث أسلوب تحليل التباين الأحادي Anova للكشف عن دلالة الفروق بين معلمي الكليات المتوسطة ونظرائهم من الكليات الجامعية، وأوضحت النتائج أن معلمي الكليات المتوسطة كانوا أكثر استخدامًا للمديح والثناء والتشجيع والتعزيز وطرح الأسئلة، وكانوا أكثر مرونة لفظية من معلمي الكليات الجامعية.

واستهدفت دراسة عاطف مصطفى عام ١٩٨٨م [٣٢] الوقوف على فاعلية أسلوبي التدريس المباشر وغير المباشر في تحصيل تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي واتجاههم نحو مادة التاريخ. واستخدم الباحث في دراسته بطاقة فلاندرز لرصد التفاعل اللفظي بين المعلم والتلاميذ. وقد بلغت عينة المعلمين ١٥ معلمًا تم توزيعهم بين مجموعتين: الأولى تضم خمسة معلمين يستخدمون الأسلوب غير المباشر في تدريسهم، والأخرى تضم عشرة معلمين يستخدمون الأسلوب المباشر في تدريسهم. وقد تمت ملاحظة السلوك اللفظي لكل معلم منهم بواقع ست حصص ولفترة ٢٠ دقيقة في كل حصة. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق في التحصيل والاتجاه نحو التاريخ لصالح التلاميذ الذين يدرسون وفق الأسلوب غير المباشر.

وتناولت دراسة أحمد سيد محمد التي أجراها عام ١٩٨٩م [٣٣، ص ص٤٤١-٤٧٨] أنماط التفاعل اللفظي السائدة في كل فرع من فروع اللغة العربية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بمدينة الطائف للتعرف على مدى الاختلاف فيما بينها. وكشفت الدراسة عن أن الفروق الدالة إحصائيًا في أداء المعلمين لفروع اللغة العربية اقتصرت على مجالات الصمت، ونسب مبادأة المعلمين الفورية، ونسب مبادأة التلاميذ، ونسب ثبات التلاميذ.

أما عبدالله إبراهيم، فقد أجرى دراسته عام ١٩٩١م [٣٤، ص ص١٣-٤٢] للتعرف على طبيعة التفاعل اللفظي في الموقف التدريسي وعلاقته بتحصيل طلاب الصف الثالث الثانوي أدبي في المواد الفلسفية. واستخدم بطاقة فلاندرز لتسجيل التفاعل اللفظي بين سبعة من معلمي المواد الفلسفية، موزعين على أربع مدارس ثانوية بمحافظة الإسكندرية، بواقع ثلاث مرات متباعدة يفصل بين كل منها أسبوعان كاملان ولمدة عشرين

دقيقة في المرة الواحدة. كما استخدم الباحث اختبارًا موضوعيًا من إعداده لقياس تحصيل الطلاب في مادتي الفلسفة والمنطق باعتبارهما ورقة امتحان واحدة في آخر العام. وكشفت الدراسة عن انخفاض نسب التفاعل اللفظي في جميع الفئات العشر في مقياس فلاندرز مقارنة بالنسب القياسية لجميع هذه الفئات، ما عدا نسب شرح المدرس التي حققت ارتفاعًا ملحوظًا. كما أوضحت الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا عن مستوى ٠,٠٥ بين متوسط تحصيل مجموعة الطلاب القريبة في تفاعلها اللفظي مع النسب القياسية لفلاندرز، ومتوسط تحصيل طلاب المجموعة البعيدة في تفاعلها اللفظي عن تلك النسب القياسية، وذلك لصالح المجموعة الأولى في جميع المستويات المعرفية.

وأجرى نبيل فضل دراسة إمبريقية لأنماط التفاعل اللفظي في فصول العلوم بالتعليم العام في ١٩٩٢م [٣٥، ص ص٥٣-٧٨] بهدف تقديم بيانات واقعية حول طبيعة التفاعل اللفظي في تدريس العلوم بالتعليم المصري في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية (المرحلة التعليمية، والمادة الدراسية، ومؤهل المعلم، ونوع المعلم، وخبرته). واستخدم الباحث أداة الملاحظة (VICS) لأميدون وهنتر، وتم تطبيقها على ١٠٣ مدارس بمختلف مراحل التعليم العام في محافظة الغربية بواقع ٩٥٠ حصة علوم تمت تغطيتها على مدى أربع سنوات دراسية متتالية. وكشفت دراسته عن اختلاف أنماط التفاعل اللفظي في فصول العلوم بالتعليم العام باختلاف متغيرات الدراسة، كما أكدت النتائج سيادة النموذج الذي يعبر عن سيطرة المعلم خاصة في التعليم الثانوي، وسيادة النموذج الذي يعبر عن الفوضى خاصة في التعليم الابتدائي، كما أن التفاعل بين المعلم والتلاميذ ينحصر في نمط التسميع.

أما دراسة جمال كرار عام ١٩٩٢م [٣٦، ص ص١١٤١-١١٦٤]، فقد استهدفت تحديد أنماط التفاعل اللفظي لدى الطلاب المعلمين بشعبة الرياضيات بكلية التربية والعلوم الإسلامية بجامعة السلطان قابوس أثناء تدريسهم للرياضيات في المرحلة الثانوية، والكشف عن أوجه القوة ونقاط الضعف في تلك الأنماط، وعلاقة تلك الأنماط بتقديرات نجاح الطلاب المعلمين في التربية الميدانية. واستخدم الباحث في دراسته بطاقة فلاندرز لتحليل التفاعل اللفظي، بالإضافة إلى تقديرات النجاح في التربية الميدانية. وأوضحت الدراسة أن طلاب شعبة الرياضيات بكلية التربية والعلوم الإسلامية بجامعة السلطان

قابوس يعانون من ضعف في كل أنماط التفاعل اللفظي مع تلاميذهم في حصص الرياضيات ما عدا كلام المعلم بعامة، والمحتوى المتعامد، وحالة ثبات التلميذ. كما كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين الطلبة والطالبات في سبع فئات للتفاعل اللفظي ما عدا الصمت والفوضى في الفصول، ومبادرة التلميذ، وثبات التلميذ، حيث وجدت فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى ٠,٠٥ وبين الطلبة والطالبات في تلك الفئات لصالح البنين. كما بينت الدراسة عدم وجود ارتباط بين تقديرات النجاح في التربية الميدانية وأنماط التفاعل اللفظي.

وتشير الدراسات السابقة التي استعرضها الباحث إلى أن معظمها طبق نظام فلاندرز العشري في تحليل التفاعل اللفظي بين المعلمين وطلابهم داخل الصفوف الدراسية، على الرغم من تعدد الأدوات التي طورها الباحثون لقياس التفاعل اللفظي، وأنها تطرقت إما إلى تشخيص جوانب القوة والضعف في التفاعل اللفظي مقارنة بالأرقام القياسية لنظام فلاندرز، وإما إلى علاقة التفاعل اللفظي بالتحصيل أو بالاتجاهات نحو المادة الدراسية. كما توضح تلك الدراسات قلة البحوث التي تناولت التفاعل اللفظي في الجغرافيا، وذلك يضفي على الدراسة الحالية أهمية خاصة، ويجعلها تختلف عن الدراسات السابقة في مجال الدراسة (الجغرافيا)، ومنهجيتها (نظام VICS)، وفي متغيرها المستقل (أنماط التفاعل اللفظي)، والتابع (اتجاهات الطلاب نحو الجغرافيا).

ثالثًا: منهجية الدراسة وإجراءاتها

١ ـ منهجية الدراسة

استخدم الباحث في إجراء دراسته المنهج الوصفي بمدخليه المسحي والارتباطي، وذلك لمناسبتها لأهداف الدراسة، ولوصف ظاهرة التفاعل اللفظي في الصف الدراسي باستخدام الملاحظة المنظمة، والحصول على البيانات المتصلة بالظاهرة المدروسة وتحليلها، وتحديد أنماط التفاعل اللفظي وعلاقتها باتجاهات الطلاب نحو الجغرافيا [٣٧، ص ص١٨٣-١٨٩].

٢ ـ مجتمع الدراسة

يضم مجتمع الدراسة جميع المدارس المتوسطة الحكومية للبنين بمدينة الرياض التي تم فيها تنفيذ برنامج التربية الميدانية لطلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود تخصص جغرافيا في الفصل الدراسي الأول ١٤١٤هـ (١٩٩٣م)، وقد بلغ عددها ٩ مدارس ضمت ١٢٦ فصلاً، منها ٤٦ فصلاً في الصف الأول، و٤٣ فصلاً في الصف الثاني، و٣٧ فصلاً في الصف الثالث. كما بلغ عدد الطلاب المقيدين بها ١٢١٩ طالبًا، كما بلغ عدد معلمي الجغرافيا بهذه المدارس ١٤ معلمًا قاموا بتدريس ٣٠٢٤ حصة جغرافيا على مدى الفصل الدراسي بواقع ٢٥٢ حصة أسبوعيًا [٣٨، ص ص٢٧٥-٢٧٩].

٣ ـ عينة الدراسة

اختار الباحث لتسجيل التفاعل اللفظي بين معلم الجغرافيا وطلابه في المواقف التدريسية بالمدارس المتوسطة عينة عشوائية طبقية قوامها ٢١٦ حصة من حصص تدريس الجغرافيا تمثل المستويات الدراسية المختلفة بالمدرسة المتوسطة. كما اختار الباحث عينة عشوائية منتظمة قوامها ٦٤٨ طالبًا من قوائم الطلاب الحاضرين في الحصص التي تم بها التسجيل اللفظي، بواقع ٣ طلاب من كل حصة، وذلك لقياس اتجاهاتهم نحو الجغرافيا.

وقد اقتصر تحليل التفاعل اللفظي على ٢٠٧ تسجيلات فقط، وألغيت بقية التسجيلات لنقص في البيانات أو لعدم دقة إجراءات الملاحظة، كما اقتصر تحليل الاتجاهات على ٦٢١ استجابة بعد استبعاد استجابات طلاب الحصص التي ألغيت تسجيلاتها.

ويوضح جدول رقم ١ توزيع عينة الدراسة من الحصص التي تم تسجيل التفاعل اللفظي بها على متغيرات الدراسة: المؤهل، والخبرة، والمستوى الدراسي.

٤ ـ أدوات الدراسة

استخدم الباحث في دراسته أداتين: إحداهما نظام نمط التفاعل اللفظي (VICS) الذي أعده أميدون وهنتر عام ١٩٦٧م. ويشتمل هذا النظام على ٥ تصنيفات أساسية لتحليل التفاعل اللفظي، تضم ٢١ مساحة تعبر عن أنماط التفاعل اللفظي بصورة واضحة

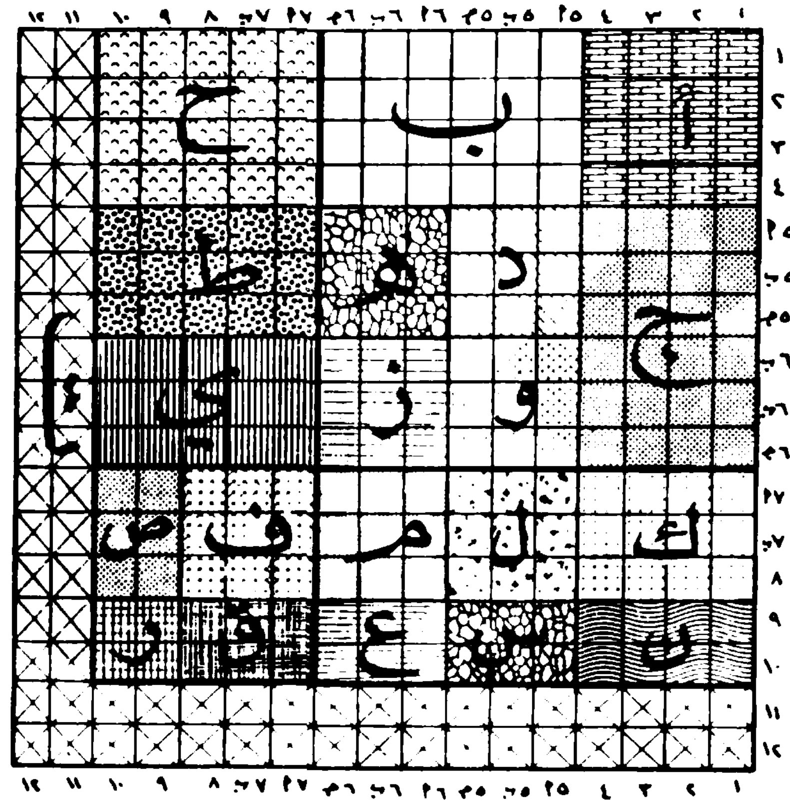
جدول رقم ١ . توزيع العينة وفقًا لمتغيرات الدراسة .

المتغير	الفئة	عدد الحصص التي تم تسجيلها	النسبة المئوية
المؤهل	تربوي	١٥٣	٧٣,٩
	غير تربوي	٥٤	٢٦,١
الخبرة	طويلة	٧٤	٣٥,٧
	قصيرة	١٣٣	٦٤,٣
المستوى الدراسي	الأول	٧١	٣٤,٣
	الثاني	٦٩	٣٣,٣
	الثالث	٦٧	٣٢,٤
المجموع		٢٠٧	١٠٠,٠

ومحددة إجرائيًا. (انظر ملحق رقم ١]. ويتميز هذا النظام على نظام فلاندرز العشري بتقسيم أسئلة المدرس إلى ضيقة (يجاب عنها بنعم أو لا) وواسعة (تحتاج إلى التنقيب عن الإجابة)، وبتقسيم استجابات التلاميذ إلى إجابات متوقعة وغير متوقعة، وبتقسيم تقبل المعلم أو رفضه إلى ثلاثة أقسام خاصة بالأفكار، والسلوك، والمشاعر [٢٠، ص ص٧١-٧٢].

وتتضمن مصفوفة (VICS) ١٧ فئة سلوكية هي: (١) تقديم المعلومات بالشرح والمحاضرة، (٢) إعطاء التعليمات والتوجيهات، (٣) طرح الأسئلة الضيقة، (٤) طرح الأسئلة الواسعة (٥ ـ ا) قبول أفكار التلاميذ، (٥ ـ ب) قبول سلوك التلاميذ، (٥ ـ جـ) قبول مشاعر التلاميذ، (٦ ـ ا) رفض بعض — أو كل — أفكار التلاميذ، (٦ ـ ب) انتقاد سلوك التلاميذ ورفضه، (٦ ـ جـ) رفض شعور التلاميذ، (٧ ـ ا) استجابات التلاميذ المتوقعة، (٧ ـ ب) استجابة التلاميذ دون تكليف من المعلم، (٨) استجابة تلميذ لتلميذ آخر، (٩) مبادرة التلميذ للتحدث مع المعلم دون الطلب إليه، (١٠) مبادرة التلميذ

للتحـدث مع تلميذ آخـر دون الـطلب منـه، (١١) سكون ينقطع فيه التواصل للقيام بالنشـاطـات المنفـردة، (١٢) سكـوت يتـوقف فيه التـواصل وتحل الفوضى [٢٠، ص ص٦٧-٧١]. ويبلغ عدد المربعات التي تستعمل في رصد التفاعل اللفظي وفقًا لنموذج (VICS) ١٧×١٧=٢٨٩ مربعًا تشكل المساحات التي يوضحها شكل رقم ١.



شكـل رقم ١. المسـاحـات والفئـات السلوكية في نموذج VICS للتفاعل اللفظي.

أما الأداة الثانية التي استخدمها الباحث في دراسته فهي مقياس الاتجاه نحو مادة الجغرافيا. وقد قام الباحث بإعداده بعد اطلاعه على ما توافر له من مقاييس الاتجاهات نحو المـواد الدراسية المختلفة بعامة ونحو الدراسات الاجتماعية بخاصة. وتضمن المقياس في صورته المبدئية أربعين عبارة، تشير كل منها بصورة صريحة أو ضمنية إلى موضوع الاتجاه وتغطي أبعاد المقياس الرئيسة الأربعة وهي : الاستمتاع بدروس الجغرافيا، والبحث في مجال الجغرافيا، وشغل أوقات الفراغ، واتخاذ الجغرافيا مهنة في المستقبل.

وقد تحقق الصدق الظاهري للمقياس بعرضه على عشرة محكمين من أعضاء هيئة التدريس في مجال التربية وعلم النفس وطرق تدريس الجغرافيا بكلية التربية بجامعة الملك

السلوك اللفظي في حصة الجغرافيا. وتتركز الغالبية العظمى من هذه النسبة (٢,٤٪) في المساحة (ف) الدالة على امتداد استجابة التلاميذ سواءً للمعلم أو لتلميذ آخر، يليها المساحة (ر) الدالة على امتداد بدء التلميذ للكلام سواءً مع المعلم أو مع تلميذ آخر بنسبة ٣,٢٪.

أما النمط الخامس والأخير من أنماط التفاعل اللفظي فيشير إلى الصمت والفوضى وتمثله الماسحة (ت) بنسبة ١٣,٥٪.

وتشير هذه النتائج إلى سيطرة المعلم على السلوك اللفظي في تدريس الجغرافيا بالمدارس المتوسطة. فالمعلم يتكلم لفترة زمنية طويلة ومستمرة، وهذا يؤثر سلبًا على التفاعل بين المعلم وتلاميذه. وربما يفسر ذلك باستمرار التدريس الإلقائي الذي يتطلب شرح المعلومات للتلاميذ وتوضيحها وما يرتبط بها من إصدار التعليمات والتوجيهات، وطرح الأسئلة من جانب المعلم. وربما يرتبط ذلك أيضًا بالاعتقاد السائد بأن دور المعلم هو نقل المعلومات إلى التلاميذ، والتأكد من حفظ التلاميذ لتلك المعلومات من خلال الأسئلة الضيقة التي تعتمد على استرجاع تلك المعلومات.

كما تشير تلك النتائج إلى هامشية فاعلية التلاميذ في التفاعل اللفظي مع معلم الجغرافيا في حجرات الدراسة، ويُعزى ذلك في جانب منه إلى أن مبادرات التلاميذ تفتقر إلى إثارة النقاش المثمر الذي يشجع على تبادل الحوار حول المفاهيم والمعرفة الجغرافية، كما يُعزى ذلك من جهة أخرى إلى ضعف تقبل معلمي الجغرافيا لأفكار التلاميذ وسلوكهم، أو مدحهم والثناء عليهم تقديرًا لإنجازهم أو حماسهم في المناقشة.

وتظهر سلبية التلاميذ في التفاعل اللفظي في دروس الجغرافيا بشكل واضح في نوعية استجابات التلاميذ التي تقتصر على الإجابة عن أسئلة المعلم. ويمكن تفسير ذلك في ضوء نظام التقويم بالمدرسة المتوسطة السعودية الذي يخصص ٥٣,٣٪ من درجة أعمال السنة للمشاركة والواجبات المدرسية، مما أدى إلى سيطرة الأسئلة الضيقة المباشرة على الواجبات المدرسية وسيطرة نمط التسميع recitation pattern على المشاركة.

ويمكن تفسير تزايد نسبة الصمت والفوضى في عينة الدراسة من دروس الجغرافيا بالمدارس المتوسطة بمدينة الرياض بضعف القدرة على استمرار الاتصال والتواصل، أو بضعف القدرة على الانتقال بين نمط وآخر من أنماط التفاعل اللفظي، أو بغياب الأنشطة التدريبية والأسئلة المفتوحة التي تثير التفكير والتأمل.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصل إليه كل من عبدالله إبراهيم عام ١٩٩١م، وعاطف مصطفى عام ١٩٨٨م، وأحمد اللقاني عام ١٩٧٦م في مجال التفاعل اللفظي بالدراسات الاجتماعية، ومع ما توصل إليه كل من نبيل فضل عام ١٩٩٢م، وصفية سلام عام ١٩٨٤م، في مجال التفاعل اللفظي في دروس العلوم، ومع ما توصل إليه جمال كرار عام ١٩٩٢م في مجال التفاعل اللفظي في تدريس الرياضيات.

٢ ـ مدى اختلاف أنماط التفاعل اللفظي في دروس الجغرافيا باختلاف مؤهل المعلمين

يتضح من دراسة جدول رقم ٣ وجود اختلافات في أنماط التفاعل اللفظي بين معلمي الجغرافيا وتلاميذهم بين المعلمين المؤهلين تربويًا وغير المؤهلين تربويًا. وتشير قيمة

جدول رقم ٣. متوسط تكرارات التفاعل اللفظي في حصص الجغرافيا التي قام بتدريسها معلمون تربويون وغير تربويين.

نمط التفاعل	الفئة	العدد	المتوسط	النسبة المئوية	الفرق	قيمة Z	الدلالة الاحصائية
سيطرة المعلم	تربوي	١٥٣	٩٠,٣	٥٩,١	١٥,٢	٢,٠١	٠,٠٥*
	غير تربوي	٥٤	٤٠,١	٧٤,٣			
استجابة المعلم	تربوي	١٥٣	١١,١	٧,٣	٣,٦	٢,٠٣	٠,٠٥*
	غير تربوي	٥٤	١,٩٦	٣,٧			
استجابة التلميذ	تربوي	١٥٣	١٣,١	٨,٥	٤,٤	٢,٣٧	٠,٠٥*
	غير تربوي	٥٤	٢,٢٦	٤,١			
سيطرة التلميذ	تربوي	١٥٣	١٦,١	١٠,٥	٥,٠	٢,٥٦	٠,٠٥*
	غير تربوي	٥٤	٢,٩٨	٥,٥			
الصمت والفوضى	تربوي	١٥٣	٢٢,٤	١٤,٦	٢,٢	١,٠٦	غير دالة
	غير تربوي	٥٤	٦,٧	١٢,٤			

* عندما تتراوح قيمة (Z) من ١,٩٦ ـ إلى ٢,٥٨ تكون دالة عند مستوى ٠,٠٥ . عندما تكون قيمة (Z) أكبر من ٢,٥٨ تكون دالة عند مستوى ٠,٠٥ .

سعـود وفي ضوء مرئياتهم تم حذف أربع عبارات وتعديل صياغة عدد آخر من عبارات المقياس. ثم طبق المقياس على عينة عشوائية قوامها ٩٤ طالبًا من طلاب المدارس المتوسطة الحكومية للبنين في مدينة الرياض التي لا يتم فيها تنفيذ برنامج التربية الميدانية. وفي ضوء نتائج التحليل الإحصائي لاستجابات أفراد الدراسة الاستطلاعية للمقياس، تم اختيار العبارات التي تقل نسبة الاستجابات المحايدة (الفئة الثالثة من تدرج ليكرت الخماسي) عن ٢٥٪، والتي لها متوسط حسابي يقع مداره بين ٢,٥ـ٣,٥، ولها انحراف معياري يتراوح مداه بين ١ـ١,٥، ولهـا معامل ارتباط مساوٍ أو أكبر من ٠,٣ [٣٩، ص٢٦٣]. وبعد تطبيق المعايير السابقة بلغ عدد عبارات المقياس في صورته النهائية ٣٠ عبارة.

وقـد تم حساب ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق على عينة عشوائية من طلبة المدارس المتوسطة الحكومية للبنين بمدينة الرياض قوامها ٤٦ طالبًا وبفاصل زمني أسبوعان، وبـاستخـدام معـادلة ألفا كرونباخ A. Cronbach ، ووجد أن معامل ثبات البعد الأول للمقياس ٠,٧٤، والثاني ٠,٦٩، والثالث ٠,٦٤، والرابع ٠,٥٩، والمقياس ككل ٠,٦٧.

٥ ـ تطبيق الدراسة

(ا) قام الباحث بتدريب طلاب المستوى السابع بكلية التربية بجامعة الملك سعود من تخصص الجغرافيا والبالغ عددهم ٩ من الطلبة في الفصل الدراسي الثاني عام ١٤١٣هـ (١٩٩٣م) أثناء قيامه بتدريسهم مقرر ٣٣٧ نهج «طرق تدريس الجغرافيا» على تسجيل التفاعل اللفظي بين معلم الجغرافيا وتلاميذه داخل الصف الدراسي. وقد تضمن التدريب دراسـة نظام (VICS) وفهم مكـونـاته السلوكية، والتدريب على عملية التسجيل بواسطة شرائط مسجلة لأمثلة متنـوعـة من التفاعل، والتدريب على تسجيل التفاعل اللفظي في مواقف تدريسية حية خلال مجموعات التسجيل المصغر.

(ب) كلف البـاحث كل طالب من هؤلاء الـطلبة أثناء تدريبه الميداني في الفصل الـدراسي الأول عام ١٤١٤هـ (١٩٩٣م) بالقيام بتسجيل التفـاعـل اللفظي بين معلم الجغرافيا وتلاميذه في بطاقة الملاحظة المعدة لهذا الغرض بطريقة متتابعة كل ثلاث ثوان، بواقـع تسجيلين أسبـوعيًا وفق جدول زمني يغـطي عينـة الدراسة من حصص الجغرافيا

وبفاصل زمني قدره أسبوعان بين التسجيلين المتماثلين للمدرس الواحد في المستوى الدراسي الواحد، وهي فترة كافية لعدم التأثير بالتسجيل السابق. هذا وقد أسهم قيام طلبة التربية الميدانية بتسجيل التفاعل اللفظي في إلغاء أثر الموقف المصطنع لعملية الملاحظة بسبب الإلفة بين الملاحظ والتلاميذ والمعلمين موضع الملاحظة.

(جـ) كلف الباحث طلبة التربية الميدانية أيضًا بتطبيق مقياس الاتجاه نحو الجغرافيا على أفراد عينة الدراسة من طلاب المدارس المتوسطة بعد توضيح كيفية الاستجابة لهذا المقياس.

(د) قام الباحث بتفريغ بطاقات الملاحظة في مصفوفات تحليل التفاعل اللفظي طبقًا لنظام (VICS) التي تتضمن ٢٨٩ خلية، وحساب موازنة المصفوفة بحيث يكون مجموع تكرارات كل فئة على حدة في الصف يساوي مجموع تكرارات الفئة نفسها في العمود، كما قام بحساب النسب المئوية لأنماط التفاعل في كل مساحة من مساحات المصفوفة.

٦ - المعالجة الإحصائية

استخدم الباحث التكرارات والنسب المئوية لحساب متوسط تكرارات كل نمط من أنماط التفاعل اللفظي، كما استخدم الإحصاءة (Z) لتحديد دلالة الفروق بين النسب المئوية للتفاعل اللفظي في متغيري المؤهل والخبرة [٤٠، ص ص٢٥٢-٢٥٣]، واستخدم تحليل التباين لتحديد دلالة الفروق لمتغير الصف الدراسي، واستخدم معامل الارتباط وتحليل الانحدار لتحديد العلاقة بين التفاعل اللفظي واتجاهات الطلاب نحو الجغرافيا.

رابعًا: نتائج الدراسة وتفسيرها

١ - أنماط التفاعل اللفظي السائدة في تدريس الجغرافيا بالمدارس المتوسطة

يتضح من جدول رقم ٢ أن النمط الذي يشير إلى سيطرة المعلم على التفاعل اللفظي بين معلمي الجغرافيا وطلابهم بالمدارس المتوسطة يحتل المرتبة الأولى، ويستغرق هذا النمط ٦٧,٢٪ من وقت حصة الجغرافيا. وتتركز الغالبية العظمى من هذه النسبة (٦٢,٠٪) في المساحة (ا) من مصفوفة (VICS) التي تشير إلى مبادأة المعلم في شرح المعلومات، وتقديم

التوجيهات وطرح الأسئلة. أما عن مبادرة المعلم التي يتقبل بها أفكار التلاميذ ومشاعرهم وسلوكهم أو يرفضها، وتمثلها المساحات (ب، د، هـ، و) فلا تزيد نسبتها على ٩,٣٪ التفاعل اللفظي. [انظر ملحق رقم ٢].

جدول رقم ٢. متوسط تكرارات أنماط التفاعل اللفظي ونسبها المئوية.

أنماط التفاعل اللفظي	متوسط التكرارات	النسبة المئوية
سيطرة المعلم	١٣٩,١	٦٧,٢
استجابة المعلم	١١,٤	٥,٥
استجابة التلميذ	١٢,٠	٥,٨
سيطرة التلميذ	١٦,٦	٨,٠
صمت وفوضى	٢٧,٩	١٣,٥

أما النمط الثاني الذي يشير إلى مبادرة المعلم المتبوعة باستجابة التلاميذ فيستغرق ٥,٥٪ من التفاعل اللفظي بين معلم الجغرافيا وتلاميذه. وتتركز الغالبية العظمى من هذه النسبة (٤,٩٪) في المساحة (حـ) الدالة على استجابة المعلم المتبوعة بكلام التلاميذ. ويتمثل هذا التفاعل بالتحديد في تقديم أسئلة ضيقة من المعلم يتبعها استجابة متوقعة من التلاميذ.

أما النمط الثالث من التفاعل اللفظي الذي يشير إلى مبادرة التلميذ التي يتبعها استجابة من المعلم أو من تلميذ آخر، فيستغرق ٥,٨٪ من السلوك اللفظي بحصة الجغرافيا، وتتركز الغالبية العظمى من هذه النسبة (٣,٤٪) في المساحة (ك) الدالة على استجابة التلميذ المتبوعة بمبادأة المعلم، وتليها المساحة (ن) الدالة على مبادأة التلميذ المتبوعة بموافقة المعلم بنسبة (١,٦٪). وتشير إلى نمط إجابة / سؤال بصفة مستمرة مما يؤكد سيادة التسميع في دروس الجغرافيا.

ويشير النمط الرابع من أنماط التفاعل اللفظي بين معلمي الجغرافيا وتلاميذهم بالمدارس المتوسطة إلى سيطرة التلاميذ على التفاعل اللفظي، ويستغرق نسبة ٨٪ من

Z إلى أن هذه الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين المعلمين المؤهلين تربويًا وغير المؤهلين تربويًا في جميع أنماط التفاعل اللفظي عدا نمط الصمت والفوضى.

وتشير متوسطات الفروق على أنها لصالح مجموعة المعلمين غير المؤهلين تربويًا في نمط سيطرة المعلم حيث تراجعت نسبة سيطرة المعلم من ٧٤,٣٪ لدى مجموعة المعلمين غير المؤهلين تربويًا إلى ٥٩,١٪ لدى مجموعة المعلمين المؤهلين تربويًا. غير أن هذه الفروق أصبحت لصالح مجموعة المعلمين المؤهلين تربويًا في كل من نمط استجابة المعلم، واستجابة التلميذ، وسيطرة التلميذ.

ويمكن تفسير ذلك بأن التأهيل التربوي لمعلمي الجغرافيا يكسبهم القدرة على تقبل أفكار التلاميذ، واحترام مشاعرهم، وتشجيعهم وتقدير إنجازاتهم والثناء عليها، وإدراك خصائص سلوك التلاميذ. وذلك يتفق مع توجه نظريات التربية الحديثة إلى الاهتمام بالجوانب الوجدانية في التعلم جنبًا إلى جنب مع القدرات المعرفية والمهارية، كما يتفق مع ما توصلت إليه دراسة بلاكي عام ١٩٧٠م من فاعلية برامج تدريب المعلم قبل الخدمة وأثنائها في تنمية كفايات التدريس، ويتفق أيضًا مع نتائج دراسة نبيل فضل ١٩٩٢م التي كشفت عن وجود اختلافات ذات دلالة جوهرية بين أنماط التفاعل اللفظي السائد بين معلمي العلوم المؤهلين تربويًا وغير المؤهلين تربويًا.

٣ ـ مدى اختلاف أنماط التفاعل اللفظي في دروس الجغرافيا باختلاف خبرة المعلمين

يتضح من جدول رقم ٤ وجود اختلافات في أنماط التفاعل اللفظي بين معلمي الجغرافيا من ذوي الخبرة الطويلة ونظرائهم من ذوي الخبرة القصيرة. وتشير قيمة (Z) إلى أن هذه الفروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ في نمط سيطرة المعلم، وعند مستوى ٠,٠٥ في نمط سيطرة التلميذ.

وتشير متوسطات الفروق إلى أنها لصالح مجموعة المعلمين ذوي الخبرة القصيرة في نمط سيطرة المعلم، حيث تراجعت متوسطات سلوكهم اللفظي في مساحات هذا النمط من ٧١,٥٪ إلى ٦٢,٥٪ لدى مجموعة المعلمين ذوي الخبرة الطويلة. ويمكن تفسير ذلك بأن خبرة المعلم تؤثر إلى حد كبير في تكوين معتقداته حول أكثر أنماط السلوك اللفظي فعالية

جدول رقم ٤ . متوسط تكرارات التفاعل اللفظي في حصص الجغرافيا التي قام بتدريسها معلمون ذوو خبرة طويلة وآخرون ذوو خبرة قصيرة.

نمط التفاعل	الفئة	العدد	المتوسط	النسبة المئوية	الفرق	قيمة Z	الدلالة الإحصائية
سيطرة المعلم	خبرة طويلة	٧٤	٤٦,٦	٦٢,٩	٨,٦	٣,٥٥	٠,٠١**
	خبرة قصيرة	١٣٣	٩٥,٢	٧١,٥			
استجابة المعلم	خبرة طويلة	٧٤	٤,٢	٥,٧	٠,٤	٠,١٥٥	غير دال
	خبرة قصيرة	١٣٣	٧,١	٥,٣			
استجابة التلميذ	خبرة طويلة	٧٤	٤,٨	٦,٥	١,٤	٠,٥٣٨	غير دال
	خبرة قصيرة	١٣٣	٦,٧	٥,١			
سيطرة التلميذ	خبرة طويلة	٧٤	٨,٤	١١,٣	٦,٦	٢,٢٧	٠,٠٥*
	خبرة قصيرة	١٣٣	٦,٢	٤,٧			
الصمت والفوضى	خبرة طويلة	٧٤	١٠,٠	١٣,٦	٠,٢	٠,٠٥٢	غير دالة
	خبرة قصيرة	١٣٣	١٧,٨	١٣,٤			

* عندما تتراوح قيمة (Z) من ١,٩٦ - إلى ٢,٥٨ تكون دالة عند مستوى ٠,٠٥ .

** عندما تتراوح قيمة (Z) أكبر من ٢,٥٨ تكون دالة عند مستوى ٠,٠١ .

في الصف الدراسي. فالخبرة الطويلة تتيح للمعلم القدرة على الانتقال من سلوك لفظي إلى آخر، كما تمكنه من ضبط الفصل بسهولة دون اللجوء إلى كثير من التوجيهات والتبريرات، وتكسبه القدرة على اختيار الأسئلة التي تثير التفكير، وتبعد الدرس عن نمط التسميع. كما أن خبرة المعلم الطويلة تتيح له المرور بمواقف تعليمية تساعده على الإلمام باهتمامات التلاميذ وطرق إشباعها، لذا يسهل عليه اختيار الأنشطة التعليمية التي تشرك التلاميذ إيجابيًّا في الدرس وتشجعهم على التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم دون التخوف من عاقبة رفض المعلم لها.

وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة صفية سلام عام ١٩٨٤م التي كشفت عن سيطرة المعلم في الخدمة عن ٩٠٪ من التفاعل اللفظي على حين تقل هذه النسبة إلى ٨١٪ لدى المعلم قبل دخول الخدمة (طالب كلية التربية، وتختلف أيضًا مع ما توصل إليه نبيل فضل عام ١٩٩٢م من أن سلوك الرفض من قبل المعلم يزداد مع زيادة عدد سنوات الخبرة) وربما يفسر اختلاف النتائج باختلاف طبيعة مادة العلوم عن مادة الجغرافيا.

٤ ـ مدى اختلاف أنماط التفاعل اللفظي في دروس الجغرافيا باختلاف صفوف المرحلة المتوسطة

يظهر جدول رقم ٥ وجود اختلافات واضحة في أنماط التفاعل اللفظي لمعلمي الجغرافيا باختلاف صفوف المرحلة المتوسطة. وتكشف قيمة (ف) أن هذه الفروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥ في ثلاثة أنماط من التفاعل اللفظي هي: سيطرة المعلم، واستجابة التلميذ، والصمت والفوضى؛ وأن هذه الفروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ في نمط واحد هو سيطرة التلميذ، وأنها غير دالة إحصائيًا في نمط واحد هو استجابة المعلم.

وتظهر نتائج اختبار شيفيه لقياس دلالة الفروق بين المجموعات غير المتساوية [٤١، ص٧٧] أن هذه الفروق لصالح الصف الثالث المتوسط في نمط سيطرة المعلم، ولصالح الصف الثاني المتوسط في نمط استجابة التلميذ، ولصالح الصف الأول المتوسط في نمطي سيطرة التلميذ، والصمت والفوضى. وذلك يعني تراجع نشاط المتعلم، وسيادة سيطرة المعلم على التفاعل اللفظي بارتقاء التلميذ في صفوف المرحلة المتوسطة. ويمكن تفسير ذلك في ضوء اهتمام المعلم في الصفوف العليا من المرحلة المتوسطة بتقديم المعلومات وشرحها واستيعابها لحصول طلابه على نتائج متفوقة في اختبارات الشهادة المتوسطة.

٥ ـ علاقة أنماط التفاعل اللفظي باتجاهات التلاميذ نحو الجغرافيا

توضح نتائج جدول رقم ٦ أن معاملات الارتباط بين نماذج التفاعل اللفظي في دروس الجغرافيا واتجاهات الطلاب نحو الجغرافيا دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥، كما

جدول رقم ٥. تحليل التباين لدرجات أنماط التفاعل اللفظي في حصص الجغرافيا بين صفوف المرحلة المتوسطة.

نمط التفاعل	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
سيطرة المعلم	بين المجموعات	٢	٥٦٧,٥٦	٢٨٣,٧٨		
	داخل المجموعات	٢٠٤	٦٠٢٤,١٢	٥٩,٥٣	٤,٧٦	٠,٠٥*
	المجموع	٢٠٦	٦٥٩١,٦٨			
استجابة المعلم	بين المجموعات	٢	٧٠,٠٥	٣٥,٠٢		
	داخل المجموعات	٢٠٤	٤٧١٤,٧٦	٢٣,١١	١,٥١	غير دال
	المجموع	٢٠٦	٤٧٨٤,٨١			
استجابة التلميذ	بين المجموعات	٢	١٨٣,١٤	٩١,٥٧		
	داخل المجموعات	٢٠٤	٤٥٤٥,١٢	٢٢,٢٨	٤,١١	٠,٠٥*
	المجموع	٢٠٦	٤٧٢٨,٢٦			
سيطرة التلميذ	بين المجموعات	٢	٩٢٤,٤٨	٤٦٢,٢٤		
	داخل المجموعات	٢٠٤	٧١١١,٤٤	٣٤,٨٦	١٣,٢٦	٠,٠١**
	المجموع	٢٠٦	٨٠٣٥,٩٢			
الصمت والفوضى	بين المجموعات	٢	٧٤٣,٤٦	٣٧١,٧٣		
	داخل المجموعات	٢٠٤	٨٦٩٦,٥٢	٤٢,٦٣	٨,٧٢	٠,٠٥**
	المجموع	٢٠٦	٩٤٣٩,٩٨			

* دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥ .

** دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١

يتضح أن نمط الصمت والفوضى هو أقل أنماط التفاعل اللفظي ارتباطًا باتجاهات الطلاب نحو الجغرافيا (٢٨ , ٠)، وأن نمط سيطرة التلميذ هو أعلاها ارتباطًا باتجاهات الطلاب نحو الجغرافيا (٦٥ , ٠).

جدول رقم ٦. معاملات الارتباط بين أنماط التفاعل اللفظي والاتجاه نحو الجغرافيا.

نمط التفاعل اللفظي	معامل الارتباط
سيطرة المعلم	٣٧ , ٠*
استجابة المعلم	٤٢ , ٠*
استجابة التلميذ	٥٤ , ٠*
سيطرة التلميذ	٦٥ , ٠*
الصمت والفوضى	٢٨ , ٠*

* دالة إحصائيًا عند مستوى ٠٥ , ٠ .

وللوقوف على مدى إسهام أنماط التفاعل اللفظي في تكوين اتجاهات موجبة لدى الطلاب نحو الجغرافيا أجرى الباحث تحليل الانحدار المتعدد multiple regression [٤١ ، ص ص٤٤٣-٤٤٤]. ويوضح جدول رقم ٧ نموذج تحليل الانحدار المتعدد للمتغير المستقل (التفاعل اللفظي) والمتغير التابع (الاتجاه نحو الجغرافيا).

جدول رقم ٧. تحليل الانحدار المتعدد لأنماط التفاعل وأثرها في تكوين اتجاهات موجبة لدى الطلاب نحو الجغرافيا.

نمط التفاعل	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	قيمة بيتا	قيمة ت	ف النموذج	ر ٢ للنموذج
سيطرة المعلم	٤٥٧٩ , ٠	٢٦٦ , ٠	١٠٧ , ٠	٧٢١ , ١		
استجابة المعلم	٥٨٢٥ , ٠	٢٧٢ , ٠	١٢٩ , ٠	١٤١ , ٢*		
استجابة التلميذ	٦٥٨٧ , ٠	٢٧٥ , ٠	١٥٠ , ٠	٣٩٥ , ٢*	٢٩ , ٨*	١٧٣ , ٠
سيطرة التلميذ	٧١٤٦ , ٠	٢٨١ , ٠	١٥٤ , ٠	٥٤٣ , ٢*		
الصمت والفوضى	٤٦١٩ , ٠	٢٧٩ , ٠	١٠٣ , ٠	٦٥٦ , ١		

* دالة إحصائيًا عند مستوى ٠٥ , ٠ .

ويتضح من جدول رقم ٧ أن أنماط التفاعل اللفظي في دروس الجغرافيا تسهم إلى حد ما في تكوين اتجاهات موجبة لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض نحو الجغرافيا، حيث كانت قيمة ٢ للنموذج ١٧٣, ٠، وقيمة ف النموذج دالة عند مستوى ٠٥, ٠، وأن قيمة (ت) في ثلاثة من أنماط التفاعل اللفظي هي : سيطرة التلميذ، واستجابة التلميذ، واستجابة المعلم دالة إحصائيًا عند مستوى ٠٥, ٠ مما يعني أن تلك الأنماط لها أثر واضح تنميه في اتجاهات الطلاب نحو الجغرافيا.

ولما كانت تلك الأنماط تعبر عن الأسلوب غير المباشر في السلوك اللفظي للمعلم بحجرة الصف الدراسي، فإن ذلك يشير إلى أن السلوك غير المباشر للمعلم ينمي اتجاهات الطلاب نحو الجغرافيا. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من أنمار الكيلاني وستين عام ١٩٧٦م، ودراسة عاطف مصطفى عام ١٩٨٨م.

خامسًا: التوصيات

في ضوء النقاط التي أسفرت عنها الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

١ - عقد دورات تدريبية لمعلمي الجغرافيا تكسبهم مهارة إدارة التفاعل اللفظي داخل الصف الدراسي، وكيفية تحليله والاستفادة منه كتغذية راجعة في تحسين أدائهم في تدريس الجغرافيا.

٢ - دعم الاستجابة وتعزيزها للمشاركة اللفظية من جانب التلاميذ في دروس الجغرفيا لما لها من تأثير إيجابي في اتجاهاتهم نحو الجغرافيا.

٣ - توجيه المعلمين نحو التقليل من سيطرتهم في الفصل الدراسي وحرصهم على تنويع الأسئلة لتغطي جميع مستويات الأهداف المعرفية والوجدانية والمهارية.

٤ - تشجيع معلمي الجغرافيا على ممارسة السلوك غير المباشر في تدريس المادة من خلال توفير مناخ داخل الصف الدراسي غير مقيد لسلوك التلاميذ، ومشجع لتفاعلهم الاجتماعي، لما له من أثر طيب في العملية التعليمية.

٥ - القيام بدراسات أخرى مشابهة في بيئات مختلفة حضرية وريفية في المملكة العربية السعودية حتى تتحقق للنتائج صفة التعميم، بالإضافة إلى إجراء دراسة تجريبية لتقصي أثر السلوك اللفظي لمعلمي الجغرافيا على كل من التحصيل وتنمية اتجاهات الطلاب نحو الجغرافيا في مراحل تعليمية مختلفة.

ملحق رقم ١ . نماذج التفاعل اللفظي والتحديد الإجرائي لمساحات منظومة VICS.

نمط التفاعل اللفظي	المساحة	دلالتهـــا
الأول	ا	استمرارية الشرح والمحاضرة من قبل المعلم دون أي تفاعل مع التلاميذ .
سيطرة المعلم	ب	مبادرة المعلم متبوعة باستجاباته وتقبله أو رفضه لأفكار التلاميذ ومشاعرهم وسلوكهم .
على التفاعل	جـ	استجابات المعلم متبوعة بمبادأة المعلم .
اللفظي في الصف الدراسي	د	امتداد سلوك تقبل المعلم لأفكار التلاميذ وسلوكهم ومشاعرهم بالإضافة إلى استعداده للانتقال من موقف سلوكي إلى آخر .
	هـ	تشير إلى أن سلوك القبول للمعلم يكون متبوعًا بسلوك الرفض لأفكار التلاميذ وسلوكهم ومشاعرهم .
	و	تشير إلى أن سلوك رفض المعلم لأفكار التلاميذ وسلوكهم ومشاعرهم يتبعه سلوك الموافقة .
	ز	امتداد رفض المعلم لأفكار التلاميذ وسلوكهم ومشاعرهم ، واستعداده للانتقال من موقف سلوكي إلى آخر .
الثاني	حـ	تشير إلى حديث التلاميذ الذي يعقب مبادرة المعلم .
مبادأة المعلم التي يتبعها	طـ	تشير إلى أن عبارات القبول من المعلم لأفكار التلاميذ وسلوكهم ومشاعرهم يعقبها استجابة التلاميذ لهذا القبول .
استجابة من التلاميذ	ي	تدل على جميع عبارات التلاميذ التي تتبع عبارات الرفض من المعلم لأفكار التلاميذ وسلوكهم ومشاعرهم .

تابع ـ ملحق رقم ١ .

نمط التفاعل اللفظي	المساحة	دلالتهـــا
الثالث		
مبادأة التلميذ	ك	تشير إلى استجابات التلاميذ متبوعة بمبادأة المعلم .
التي يتبعها	ل	تدل على استجابة التلاميذ التي يتبعها تقبل المعلم ذلك .
استجابة من	م	تشير إلى رفض المعلم استجابات التلاميذ .
المعلم أو من	ن	تدل على مبادأة التلميذ المتبوعة بمبادأة المعلم .
تلميذ آخر	س	تشير إلى مبادأة التلميذ التي يعقبها تقبل المعلم .
	ع	تشير إلى رفض المعلم لمبادأة التلاميذ بالكلام .
الرابع	ف	تشير إلى استمرار استجابة التلاميذ سواءً للمعلم أو إلى تلميذ آخر .
سيطرة التلميذ على	ص	تشير إلى عبارات استجابات التلميذ المتبوعة بعبارات مبادأة التلميذ .
التفاعل اللفظي	ق	تشير إلى مبادرة التلميذ في الحديث متبوعة باستجابات التلاميذ .
في الصف الدراسي	ر	تشير إلى استمرارية المبادرة من قبل التلاميذ سواءً للمعلم أو لتلميذ آخر .
الخامس	ش	تشير إلى السكوت والارتباك والفوضى .
الصمت والفوضى		

المصدر: [٢٠ ، ص ص٧٢-٧٥ ؛ ٤٢ ، ص ص٩٣-٩٧] .

ملحق رقم ٢ . النسب المئوية لمتوسطات تكرار أنماط التفاعل اللفظي لعينة الدراسة .

نمط التفاعل	المساحة	جميع حصص عينة الدراسة		حصص العينة وفقًا للمؤهل				حصص العينة وفقًا للصف الدراسي						حصص العينة وفقًا للخبرة			
				تربوي		غير تربوي		الأول		الثاني		الثالث		طويلة		قصيرة	
		ح	٪	ث	٪	ث	٪	ث	٪	ث	٪	ث	٪	ث	٪	ث	٪
	ا	١٢٨,٤	٦٢,٠	٨٣,٨	٥٤,٨	٣٦,٨	٦٨,١	٣٧,٤	٥٢,٧	٤١,٥	٦٠,١	٤٩,٠	٧٣,١	٤٢,٤	٥٧,٣	٨٨,٧	٦٦,٧
	ب	٢,٣	١,١	١,٨	١,٢	٠,٥	٠,٩	٠,٩	١,٣	٠,٨	١,٢	٠,٧	١,٠	٠,٨	١,١	١,٥	١,١
سيطرة	ج	٢,٥	١,٢	١,٥	١,٠	٠,٨	١,٥	٠,٩	١,٣	٠,٨	١,٢	٠,٧	١,٠	١,٠	١,٤	١,٥	١,١
	د	٢,٩	١,٤	١,٧	١,١	٠,٩	١,٧	١,٥	٢,١	١,١	١,٦	٠,٣	٠,٤	١,٢	١,٦	١,٦	١,٢
المعلم	هـ	٠,٢	٠,١	٠,١٥	٠,١	٠,٠٥	٠,١	٠,١	٠,١	٠,١	٠,١	٠,١	٠,١	٠,٠٧	٠,١	٠,١	٠,١
	و	٠,٤	٠,٢	٠,١٥	٠,١	٠,١٦	٠,٣	٠,١	٠,١	٠,٢	٠,٣	٠,١	٠,١	٠,١٤	٠,٢	٠,٣	٠,٢
	ز	٢,٥	١,٢	١,٢	٠,٨	٠,٩	١,٧	١,٦	٢,٣	٠,٧	١,٠	٠,٣	٠,٤	١,٠	١,٤	١,٥	١,١
استجابة	ح	١٠,٢	٤,٩	١٠,٧	٧,٠	١,٥	٢,٨	٣,٦	٥,١	٤,٣	٦,٢	٢,٣	٣,٤	٣,٩	٥,٣	٦,٠	٤,٥
	ط	٠,٨	٠,٤	٠,٣	٠,٢	٠,٣٢	٠,٦	٠,٤	٠,٦	٠,٣	٠,٤	٠,١	٠,١	٠,١٤	٠,٢	٠,٨	٠,٦
المعلم	ي	٠,٤	٠,٢	٠,١٥	٠,١	٠,١٦	٠,٣	٠,٢	٠,٣	٠,١	٠,١	٠,١	٠,١	٠,١٤	٠,٢	٠,٣	٠,٢

تابع ـ ملحق رقم ٢ .

نمط التفاعل	المساحة	جميع حصص عينة الدراسة ح	%	حصص العينة وفقًا للمؤهل: تربوي ث	%	غير تربوي ث	%	حصص العينة وفقًا للصف الدراسي: الأول ث	%	الثاني ث	%	الثالث ث	%	حصص العينة وفقًا للخبرة: طويلة ث	%	قصيرة ث	%
استجابة التلميذ	ك	٧,١	٣,٤	٧,٨	٥,١	١,٥	٢,٨	٣,٥	٤,٩	٢,١	٣,٠	١,٥	٢,٢	٢,٨	٣,٨	٤,١	٣,١
	ل	٠,٦	٠,٣	٠,٨	٠,٥	٠,٥	٠,١	٠,٣	٠,٤	٠,٢	٠,٣	٠,١	٠,١	٠,٢	٠,٣	٠,٤	٠,٣
	م	٠,٤	٠,٢	٠,٥	٠,٣	٠,٠٥	٠,١	٠,١	٠,١	٠,١	٠,١	٠,١	٠,١	٠,٢	٠,٣	٠,١	٠,١
	ن	٣,٣	١,٦	٣,٥	٢,٣	٠,٥	٠,٩	١,٠	١,٤	١,٨	٢,٦	٠,٥	٠,٧	١,٣	١,٨	١,٩	١,٤
	س	٠,٢	٠,١	٠,١٥	٠,١	٠,٠٥	٠,١	٠,١	٠,١	٠,١	٠,١	٠,١	٠,١	٠,٠٧	٠,١	٠,١	٠,١
	ع	٠,٤	٠,٢	٠,٣	٠,٢	٠,١١	٠,٢	٠,١	٠,١	٠,٢	٠,٣	٠,١	٠,١	٠,٢	٠,٣	٠,١	٠,١
سيطرة التلميذ	ف	٨,٧	٤,٢	٩,١	٥,٩	١,٣٥	٢,٥	٣,٧	٥,٢	٣,٠	٤,٣	٢,١	٣,١	٣,٨	٥,١	٤,٤	٣,٣
	ص	٠,٦	٠,٣	٠,٦٠	٠,٤	٠,١١	٠,٢	٠,٢	٠,٣	٠,٣	٠,٤	٠,١	٠,١	٠,٤	٠,٥	٠,١	٠,١
	ق	٠,٦	٠,٣	٠,٦	٠,٤	٠,١١	٠,٢	٠,٣	٠,٤	٠,١	٠,١	٠,٢	٠,٣	٠,٤	٠,٥	٠,١	٠,١
	ر	٦,٦	٣,٢	٥,٨	٣,٨	١,٤١	٢,٦	٣,٢	٤,٥	٢,١	٣,٠	١,٣	١,٩	٣,٨٤	٥,٢	١,٦	١,٢
	ت	٢٧,٩	١٣,٥	٢٢,٤	١٤,٦	٦,٧	١٢,٤	١١,٨	١٦,٦	٩,١	١٣,٢	٧,٢	١٠,٧	١٠,٠	١٣,٥	١٧,٨	١٣,٤
المجموع		٢٠٧	١٠٠	١٥٣	١٠٠	٥٤	١٠٠	٧١	١٠٠	٦٩	١٠٠	٦٧	١٠٠	٧٤	١٠٠	١٣٣	١٠٠

ملحق رقم ٣. مقياس اتجاه طلاب المرحلة المتوسطة نحو الجغرافيا.

الرقم	العبـــارة	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	أرفض	أرفض بشدة
١	تتصف الجغرافيا بالدقة والمرونة .					
٢	أشعر أنني سأكون معلمًا ممتازًا للجغرافيا .					
٣	أشارك كل عام في جماعة الجغرافيا بمدرستي .					
٤	أعتقد أن الجغرافيا من أصعب المواد الدراسية .					
٥	أقدر وأحترم المتخصصين في الجغرافيا .					
٦	يقصدني بعض الطلاب لأشرح لهم بعض الحقائق الجغرافية .					
٧	تساعد البحوث الجغرافية على تنمية التفكير العلمي .					
٨	أعتقد أن دراسة الجغرافيا ضرورية لجميع الطلاب .					
٩	أود أن أتخصص في الجغرافيا عند دراستي الجامعية .					
١٠	استمتع بحل الواجبات الجغرافية أكثر من واجبات المواد الأخرى .					
١١	أعتقد أن إسهامات الجغرافيا قليلة في تنمية المعرفة الإنسانية .					
١٢	دراسة الجغرافيا مفيدة في الحياة العملية .					
١٣	أشعر أن موضوعات الجغرافيا غير شيقة .					

تابع ـ ملحق رقم ٣.

الرقم	العبـــارة	موافق بشدة	موافق	غيـر متأكد	أرفض	أرفض بشدة
١٤	أجد متعة في قراءة الخرائط.					
١٥	تقتصر دراسة الجغرافيا على التضاريس والمناخ والنبات.					
١٦	أعتقد أن إعداد مجلة للجغرافيا له فائدة كبيرة للتلاميذ.					
١٧	دراســة الجغــرافيا تساعـدني على متـابعـة الأحداث العالمية.					
١٨	مادة الجغرافيا تجعلني عصبيًا.					
١٩	البحث في مجال الجغرافيا ينمي الابتكار.					
٢٠	أستمتع بقراءة كتب الجغرافيا في وقت الفراغ.					
٢١	أعتقد أن الثقافة الجغرافية ضرورية للجميع.					
٢٢	عندما أذهب إلى المكتبة تسرني كتب الجغرافيا.					
٢٣	توفر دراسة الجغرافيا فرص القيام بأعمال كثيرة في المستقبل.					
٢٤	الجغــرافيا ضرورية لإدراك العـلاقـات بين الشعوب وفهمها.					
٢٥	أحب القراءة عن الرحلات الجغرافية في وقت فراغي.					

تابع ـ ملحق ٣.

الرقم	العبـــارة	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	أرفض	أرفض بشدة
٢٦	أفضل دراسة الجغرافيا عن غيرها من المقررات الدراسية.					
٢٧	أعتقد أن الوظائف التي تعتمد على دراسة الجغرافية مملة.					
٢٨	أستفيد كثيرًا من إجراء البحوث التي يكلفني بها معلم الجغرافيا.					
٢٩	أنسى مقرر الجغرافيا بعد الاختبار.					
٣٠	أحب الاطلاع في الكتب الجغرافية.					

المراجـع

[١] المفتي، محمد أمين. «بحوث فاعلية التدريس: تحليل ونقد.» *دراسات في المناهج وطرق التدريس*، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع٢١ (سبتمبر ١٩٩٣م)، ص ص٢-٦.

[٢] Novak, J.D., and D.B. Gowin. *Learning How to Learn.* Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

[٣] Haladyna, T. et al. "Relations of Student, Teacher and Learning Environment Variables to Attitudes towards Science." *Science Education*, 66, No. 5 (1982), 671-87.

[٤] Hyman, R. T. *Teaching*. New York: J.F. Lippicett, 1968.

[٥] Amidon, E. *Improving Teaching: The Analysis of Classroom Interaction*. New York: Holt, Reinhart & Winston, 1966.

[٦] Flanders, N.A. *Analyzing Teaching Behavior.* Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1970.

[٧] محمد، فارعة حسن. *المعلم وإدارة الفصل*. القاهرة: مؤسسة الخليج العربي، ١٩٨٤م.

[٨] المفتي، محمد أمين. *سلوك التدريس*. القاهرة: مؤسسة الخليج العربي، ١٩٨٤م.

[٩] Page, G. T. et al. *International Dictionary of Education.* London: Pitman Publication, 1979.

[١٠] اللقاني، أحمد حسين. *تحليل التفاعل اللفظي في تدريس المواد الاجتماعية*. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٨٤م.

[١١] صالح، أحمد زكي. *نظريات التعلم*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٧١م.

[١٢] راجح، أحمد عزت. *أصول علم النفس*. القاهرة: المكتب المصري الحديث، ١٩٧٦م.

[١٣] عاقل، فاخر. معجم *علم النفس*. ط٢. بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٧٧م.

[١٤] Power, C. "A Critical Review of Science Classroom Interaction Studies." *Studies in Science Education*, 4 (1977), 15-25.

[١٥] Anderson, H.H. "The Measurement of Domination and of Socially Integrative Behavior of Teachers' Contacts with Children." *Child Development*, 10 (1939), 73-89.

[١٦] Delamant, S. *Interaction in the Classroom.* 2nd ed. London: Routledge, 1990.

[١٧] اللقاني، أحمد حسين، وفارعة حسن محمد. *التدريس الفعال*. القاهرة، عالم الكتب، ١٩٨٥م.

[١٨] Amidon, E.J., and N.A. Flanders. "Interaction Analysis as Feedback System." In Admion, E.J., and H.B. Hough, eds. *Interaction Analysis: Theory, Research and Application*. Reading, Mass: Addison - Wesley, 1976.

[١٩] Simon, A., and E.G. Boyer, eds. *Mirrors for Behavior: An Anthology of Observation Instruments.* Philadelphia: Research for Better Books, 1970.

[٢٠] أبو هلال، أحمد. *تحليل عملية التدريس*. عمان: مكتبة النهضة الإسلامية، ١٩٧٩م.

[٢١] Amidon, E.J., and E. Hunter. *Improving Teaching: Analyzing Verbal Interacton in the Classroom.* New York: Holt, Rinehart and Winston, 1966.

[٢٢] Haugh, J. B. "An Observation System of the Analysis of Classroom Instruction." In Haugh, J.B., and E.J. Amidon, eds. *An Experiment in Pre - service Teacher Education, Papers Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Chicago: Teachers College, 1964.

[٢٣] Mohan, M. "Specifying Behavioral Component of Some Higher Order Concepts of Teaching." In Mohan, M., and R.E. Hall, eds. *Teaching Effectiveness: Its Meaning, Assessment and Improvement*. Englewood Cliffs, N.J.: Educational Technology Publications, 1975.

[٢٤] لبيب، رشدي وآخرون. *المنهج منظومة لمحتوى التعليم*. القاهرة: دار الثقافة، ١٩٨٤م.

[٢٥] مرسي، محمد منير. «عملية التدريس والتفاعل اللفظي.» *دراسات وبحوث في التربية*. مركز

البحوث التربوية، جامعة قطر، م١٧ (١٩٨٨م)، ص ص٣٣٥-٣٥٢.

[٢٦] Amidon, E. J., and N.A. Flanders. "The Effects of Direct and Indirect Teacher Influence on Dependent Prone Students Learning Geometry." *Journal of Educational Psychology*, 52, (1961), 286-91.

[٢٧] Blakey, M.L. *The Relationship between Teacher Verbal Behavior and Adult Student Achievement.* Washington DC.: Bureau of Research, Florida State University, 1970.

[٢٨] Mood, D. W. "Teacher Verbal Behavior and Teacher and Pupil Thinking in Elementary School." *Journal of Educational Research*, 6, No. 3 (1972), 92-108.

[٢٩] Stein, R.G. "Attitude Toward Mathematics and Classroom Interaction in Mathematics Courses for Prospective Elementary School Teachers." *Dissertation Abstracts International*, 36, No. 10 (1976), 6622-6623.

[٣٠] سلام، صفية محمد أحمد. *تحليل التفاعل اللفظي في تدريس العلوم بالمدرسة الإعدادية*. المنيا: دار حراء، ١٩٨٤م.

[٣١] Johnson, G. R. "Verbal Interaction in Junior Community College and University Clssrooms: Do Disciplines and Setting Differ?" Unpublished Ph. D. Thesis, Texass University, 1987.

[٣٢] مصطفى، عاطف محمد أحمد. «فاعلية أسلوبي التدريس المباشر وغير المباشر في تحصيل تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي واتجاهم نحو مادة التاريخ.» رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا، ١٩٨٨م.

[٣٣] محمد، أحمد سيد. «استخدام أسلوب التفاعل اللفظي لبيان الفروق في تدريس معلمي اللغة العربية لفروعها.» *مجلة كلية التربية*، كلية التربية، جامعة أسيوط، ع٥ (١٩٨٩م)، ص ص٤٤١-٤٧٨.

[٣٤] إبراهيم، عبدالله محمد. «التفاعل اللفظي في الموقف التدريسي وعلاقته بتحصيل طلاب الصف الثالث الثانوي أدبي في المواد الفلسفية.» *دراسات في المناهج وطرق التدريس*. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع١١ (يولية ١٩٩١م)، ص ص١٣-٤٢.

[٣٥] فضل، نبيل عبدالواحد. «دراسة إمبريقية لأنماط التفاعل اللفظي في فصول العلوم بالتعليم العام.» *المؤتمر العلمي الرابع: نحو تعليم أساسي أفضل، القاهرة ٤-٧ صفر ١٤١٣هـ الموافق ٣-٦ أغسطس ١٩٩٢م، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس*. م١، القاهرة، كلية التربية - جامعة عين شمس، ١٩٩٣م، ص ص٥٣-٧٨.

[٣٦] كرار، جمال محمد صالح. «أنماط التفاعل اللفظي للطلاب المعلمين في تدريس الرياضيات بالمدارس الثانوية وعلاقتها بتقديرات نجاحهم في التربية العملية.» *المؤتمر العلمي الخامس: نمو تعليم ثانوي أفضل، القاهرة ١٣-١٦ صفر ١٤١٤هـ الموافق ٢-٥ أغسطس ١٩٩٣م، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.* م٣، القاهرة، كلية التربية - جامعة عين شمس، ١٩٩٣م، ص ص١١٤١-١١٦٤.

[٣٧] العساف، صالح حمد. *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. الرياض: شركة العبيكان للطباعة والنشر، ١٩٨٩م.

[٣٨] وزارة المعارف، مركز المعلومات الإحصائية والتوثيق التربوي. *المفكرة الإحصائية لعام ١٤١٤هـ*. الرياض، ١٤١٤هـ.

[٣٩] Nunnally, J.C. *Psyhometric Theory*. New Delhi: Tata McGraw-Hill, 1981.

[٤٠] الزراد، فيصل محمد خير، وعلي محمد يحيى. *الإحصاء النفسي والتربوي، مبادىء الإحصاء والإحصاء المتقدم*. دبي: دار القلم، ١٩٨٨م.

[٤١] مراد، صلاح. «المقارنة المتقدمة للمتوسطات.» *مجلة كلية التربية*، جامعة المنصورة، ع٣ (١٩٨١م)، ص ص٧٥-٨٦.

[٤٢] المدريج، محمد. *تحليل العملية التعليمية*. ط٢. الرباط: مطبعة المعارف الجديدة، ١٩٨٦م.

Verbal Interaction Category Systems in Teaching Geography at Saudi Intermediate Schools and Their Relations to Students' Attitudes towards Geography

Soliman Mohammed Al-Jabr
Associate Professor,
Department of Curriculum & Instruction, College of Education,
King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. This study aims to analyze the verbal interaction category systems in teaching geograpy at Saudi intermediate schoolos in order to define the predominate patterns and their relations to pupils' attitudes towards geography.

The researcher employed the Verbal Interaction Category Systems (VICS) prepared by Amidon and Hunter to analyze the verbal interaction behavior in 207 periods of teaching geography randomly chosen from nine preparatory schools in Riyadh city. The researcher also developed a scale consisting of 30 items to measure pupils' attitudes towards geography and applied it to 621 students.

The study reveals that the teacher dominates the verbal interaction behavior in geography classes. It also reveals that there are significant differences in the verbal interaction categories between trained and non-trained teachers as well as between long and short experienced teachers and among the three grades of the preparatory stage. The study also suggests that there is a significant relationship between verbal interaction category patterns and pupils' attitudes towards geography.

The study recommends that teachers should be trained to manage and analyze verbal interaction behavior in geography classes because of its importance in proving the teaching process.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٧، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص٣٥٣-٣٧٩ بالعربية، الرياض (١٤١٥هـ/١٩٩٥م).

المعوقات الإدارية والفنية التي تعوق ممارسة طلاب جامعة الملك سعود للكرة الطائرة الترويحية

عبدالقادر بن عبدالوهاب البابطين

أستاذ مشارك، قسم التربية البدنية، كلية التربية،
جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. استهدفت الدراسة الحالية تحديد المعوقات الإدارية والفنية التي تعوق طلاب جامعة الملك سعود عن ممارسة الكرة الطائرة الترويحية. ولتحقيق ذلك تم استطلاع آراء أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم ٣٤٠ طالبًا تم اختيارهم عشوائيًّا. استخدم الباحث النسب المئوية، واختبار (ت)، وتحليل التباين، وطريقة شيفيه لتحديد نتائج الدراسة.

وأسفرت نتائج الدراسة عن بيان أهم معوقات عدم ممارسة الكرة الطائرة الترويحية، فهي بُعد الملاعب عن السكن، وقلة الوقت المخصص بملاعب الجامعة، وعدم توافر مشرفين مسؤولين عن تنظيم الممارسة الحرة للكرة الطائرة، وعدم إجادة لعب الكرة الطائرة، وعدم قدرة المدربين على تدريب الكرة الطائرة بالمستوى المطلوب.

المقدمة

إن عمادة شؤون الطلاب بجامعة الملك سعود هي الجهة المسؤولة عن إدارة الأنشطة الرياضية التنافسية والترويحية لطلاب الجامعة. والهدف الرئيس للرياضة التنافسية هو الفوز. أما الهدف الرئيس للأنشطة الرياضية الترويحية فهو التسلية أو الصحة وليس الفوز. ولهذا فإن ممارسة لعبة الكرة الطائرة الترويحية — وهي إحدى الألعاب الرياضية الكثيرة التي تنظمها إدارة النشاط الرياضي بعمادة شؤون الطلاب — هي المشاركة الرياضية التي يكون

هدفها الرئيس هو حساب كمية متعة الممارسة وليس نتيجة التنافس الرياضي. وممارسة الكرة الطائرة الترويحية مناسبة لمراحل الطلاب السنية بالجامعة. ومن هذا المنطلق يقتضي الأمر، وبالضرورة، ممارسة الكرة الطائرة الترويحية بنسبة ليست قليلة بصفة خاصة ومشاركة نسبة كبيرة من طلاب الجامعة في مختلف الأنشطة الرياضية الترويحية بصفة عامة. فهذه دراسة Stevenson et al. تؤكد التوجه السابق، حيث أشارت نتائجها إلى أن ٦٥٪ من أفراد عينة الدراسة (٦٤٣ طالبًا وطالبة من جامعة ميتشجان University of Michigan) قد شاركوا في النشاط الرياضي الترويحي بالجامعة [١، ص٧٣]. كذلك أوضحت نتائج دراسة Maas أن ٦٠٪ من أفراد عينة الدراسة (٥٣٩ طالبًا وطالبة من جامعة أيوا الحكومية Iowa State University) قد شاركوا في النشاط الرياضي الترويحي بالجامعة [٢، ص٧٣].

ولتعزيز هذه الظاهرة الإيجابية يجب معرفة الأبعاد الأساسية المرتبطة بممارسة الكرة الطائرة الترويحية، لذا فقد قام الشرنوبي بدراسة معوقات ممارسة مسابقات الميدان والمضمار لتلاميذ المرحلة الإعدادية، وحدد ثمانية محاور للدراسة، ومنها: الملاعب والأدوات، والنشاط الداخلي، وإدارة المدرسة، والمدرسين، والتلاميذ [٣، ص٢٠٣]. وأشارت دراسة Zuercher et al. إلى أن معظم الدراسات في مجال النشاط الرياضي الترويحي بالجامعات الأمريكية كانت تهدف إلى توصيف القادة الإداريين الجيدينَ واستطلاع رأي الطلبة والطالبات حول الخدمات المقدمة وتكرار مشاركتهم في أنشطة رياضية متنوعة، وكانت بعض محاورها الأساسية هي: رضا الطلبة والطالبات عن الملاعب والأدوات وأوقات الأنشطة الرياضية الترويحية والتحكيم والجوائز ومعاييرها. كذلك يستطلع رأي الطلبة والطالبات كثيرًا حول الأنشطة الرياضية التي يحبونها والتي لا يحبونها والتغيرات الممكنة التي تزيد من عدد المشاركين أو ترفع من درجة رضاهم [٤، ص٢]. وذكر Galder and McGregor ثماني نقاط بحيث أخذ في الاعتبار بها عند جذب الطلاب للنشاط الرياضي الداخلي بالمدارس، ومنها: نظام المسابقات، وألعاب غير تقليدية، وتنظيم اللعب الحر، وألعاب جديدة [٥، ص٤٨]. وكذلك أوضح Maas ست طرق لتحسين النشاط الرياضي الداخلي، ومنها مشاركة الطلاب في التنظيم وزيادة الثقافة بالنشاط الرياضي الداخلي، وابتكار طرق لتنظيم المسابقات، وتحسين الدعاية والعلاقات العامة [٦، ص ص٥٢، ٥٣].

ومما سبق يتضح أنه يجب التعرف على المعوقات التي تعوق بعض طلاب جامعة الملك سعود عن ممارسة الكرة الطائرة الترويحية، ومن ثم تفاديها بحسب الإمكانات المادية والبشرية المتوافرة لإدارة النشاط الرياضي بعمادة شؤون الطلاب من أجل الارتقاء بمستوى الخدمات المقدمة وكسب أكبر عدد ممكن من الممارسين لهذه اللعبة.

مشكلة الدراسة

إن طلاب جامعة الملك سعود الذين يمارسون الكرة الطائرة الترويحية عددهم قليل جدًّا بناءً على بيانات إدارة النشاط الرياضي بعمادة شؤون الطلاب بجامعة الملك سعود [٧]، وكذلك بناءً على ملاحظة الباحث الشخصية لهذه الظاهرة. حيث لا يرتقي عدد الممارسين إلى طموحات المعنيين والمهتمين بلعبة الكرة الطائرة. ويمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال التالي: لماذا نجد عدد ممارسي الكرة الطائرة الترويحية من طلاب جامعة الملك سعود قليلاً جدًّا؟

هدف الدراسة

تهدف الدراسة إلى التعرف على بعض المعوقات التي تعوق طلاب جامعة الملك سعود عن ممارسة لعبة الكرة الطائرة الترويحية، وهذا هو الهدف الرئيس، ويتحدد منه الأهداف الفرعية التالية:

١ ـ تحديد المعوقات الإدارية التي تعوق ممارسة الطلاب للكرة الطائرة الترويحية.

٢ ـ تحديد المعوقات الفنية التي تعوق ممارسة الطلاب للكرة الطائرة الترويحية.

٣ ـ الاختلاف في المعوقات التي تعوق ممارسة الكرة الطائرة الترويحية وفقًا لمتغيرات (التخصص ـ المعدل التراكمي ـ العمر ـ مستوى الممارسة الرياضية).

تساؤلات الدراسة

١ ـ ما هي المعوقات الإدارية التي تعوق ممارسة طلاب جامعة الملك سعود للكرة الطائرة الترويحية؟

٢ ـ ماهي المعوقات الفنية التي تعوق ممارسة طلاب جامعة الملك سعود للكرة الطائرة الترويحية؟

٣ ـ ما مدى الاختلاف في المعوقات التي تعوق ممارسة طلاب جامعة الملك سعود للكرة الطائرة الترويحية وفقًا لمتغيرات (التخصص ـ المعدل التراكمي ـ العمر ـ مستوى الممارسة الرياضية)؟

أهمية الدراسة

تعود أهمية الدراسة الحالية إلى ما يلي:

١ ـ محاولة التعرف على المعوقات الإدارية والفنية التي تعوق طلاب جامعة الملك سعود عن ممارسة الكرة الطائرة الترويحية، مما قد يساعد المسؤولين بإدارة النشاط الرياضي بالجامعة على وضع حلول لكسب أكبر عدد ممكن من الطلاب الممارسين للعبة.

٢ ـ عدم وجود الدراسات (حسب علم الباحث) التي تناولت المعوقات الإدارية والفنية للعبة الكرة الطائرة الترويحية في جامعة الملك سعود خاصة، والألعاب الرياضية الترويحية الأخرى عامة، وبذلك تعتبر هذه الدراسة إضافة إلى مكتبة التربية البدنية والرياضة بصفة عامة وإدارة التربية البدنية والرياضة بصفة خاصة.

حدود الدراسة

إن هذه الدراسة تقتصر على تحديد المعوقات الإدارية والفنية التي تعوق طلاب جامعة الملك سعود بالرياض خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي **١٤١٤ـ١٤١٥هـ** عن ممارسة الكرة الطائرة الترويحية.

مصطلحات الدراسة

١ ـ *الكرة الطائرة التنافسية:* تعني أن يكون طالب جامعة الملك سعود أحد أعضاء فريق الكرة الطائرة في الكلية أو في فريق منتخب الكرة الطائرة بالجامعة.

٢ ـ *الكرة الطائرة الترويحية:* تعني أن يمارس طالب جامعة الملك سعود الكرة الطائرة على ملاعب الجامعة ممارسة حرة. وهذه الممارسة الحرة قد تكون على مستوى بطولات ترويحية للطلاب أو قد تكون على مستوى ممارسة حرة غير منظمة.

الدراسـات السابقـة

قام ذنون بدراسة بعض العوامل التي تعوق الطلاب عن ممارسة الأنشطة الرياضية في جامعـة المـوصل، ودراسة مدى تأثير ذلك وتقديم النتائج إلى المسؤولين عن الأنشطة الرياضية للمساعدة في وضع البرامج الرياضية، وقد أجري البحث على عينة تتكون من ٧٥ طالبًا، و٢٢٥ طالبة، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي بإجراء استبانة استطلاعية كأداة لجمع البيانات، واستنتج تفاوت درجة تأثير العوامل على مستويات دخول أسر الطلبة والـطالبـات، وكذلك على الطلبة الممارسين للرياضة، وكذلك نسبة الممارسين من الطلبة (١٤٪, ٢٤) [٨، ص٧٥].

وقام .Zuercher et al بدراسة استطلاعية على أفراد عينة الدراسة حول مشاركتهم في النشاط الرياضي الداخلي بالجامعة ورأيهم فيه، وكان عدد أفراد عينة الدراسة ٢٨٦ فردًا، ٥٢٪ من الطلبة و٤٨٪ من طالبات جامعة ميريلاند بالولايات المتحدة الأمريكية -Univer sity of Maryland ، واستخدمت الاستبانة كوسيلة لجمع البيانات، والنسبة المئوية ومربع كا واختبار (ت) في المعالجة الإحصائية. وأشارت أهم نتائج الدراسة إلى الآتي:

١ ـ أن ٩٣٪ من أفـراد عينـة الدراسة يعلمون ببرنامج النشاط الرياضي الداخلي بالجامعة ولكن ٤٣٪ منهم شارك في بعض هذه الأنشطة.

٢ ـ أن أهم أسباب عدم المشاركة في هذه الأنشطة الرياضية هما:

(ا) عدم وجود وقت كافٍ.

(ب) تضارب أوقات العمل مع النشاط الرياضي الداخلي.

٣ ـ أن أهم الأسباب للمشاركة في هذه الأنشطة الرياضية هما:

(ا) التسلية.

(ب) للياقة البدنية [٤، ص ص٣-٦].

استهدفت دراسة السعيد تقويم دور مراكز الشباب في الإقبال على ممارسة النشاط الرياضي، وبلغ حجم العينة ٣٥٨٨ وزعت كالآتي: ٣١ قائدًا، ٣٧ مدربًا، ٣٥٢٠ عضوًا ممارسًا للنشاط الرياضي، وقد استخدم المنهج الوصفي بإجراء المقابلة الشخصية والملاحظة والاستقصاء وفحص السجلات. وأشارت أهم النتائج إلى أن الخطة والبرنامج والتنظيم الداخلي لمراكز الشباب تعتبر من أسباب إقبال الأفراد على ممارسة الأنشطة، وأن عدم وجود

القادة المتخصصين في مجال الإعلام الشبابي في مراكز الشباب، وعدم توافر الإمكانات المادية للنشاط الإعلامي من أسباب عدم الإقبال، وأنه كلما قلت الخدمات المقدمة للأعضاء تناقص الإقبال على ممارسة النشاط الرياضي بهذه المراكز [٩، ص٢٢٣].

أما دراسة خليل فتهدف إلى التعرف على المعوقات التي تقابل أعضاء الأندية من ممارستهم للأنشطة الرياضية، وشملت العينة ٢٠٠٠ عضو من الأعضاء العاملين بنادي سبورتنج وسموحة بالإسكندرية، واستخدمت الاستبانة كوسيلة لجمع البيانات والنسبة المئوية في المعالجة الإحصائية، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن الأسباب التي أدت إلى عدم إقبال أعضاء الأندية على ممارسة النشاط الرياضي هي :

١ ـ أسباب متعلقة بالعمل والوقت.

٢ ـ ضعف وسائل الإعلام عن الأنشطة الرياضية بالأندية.

٣ ـ عدم اشتراك الأعضاء في التخطيط للأنشطة الرياضية بالنادي.

٤ ـ قلة تردد الأعضاء على النادي.

كذلك وجد أن إمكانات النادي لها تأثير على ممارسة الأنشطة الرياضية بالنادي، وأن الناحية المادية والصحية والاجتماعية لأغلب أفراد العينة ليست سببًا رئيسًا لعدم ممارسة الأعضاء للنشاط الرياضي [١٠، ص٩٩].

التعليق على الدراسات السابقة

يتضح من عرض الدراسات السابقة أنها قد تناولت بالدراسة معوقات الإقبال على ممارسة النشاط الرياضي بصفة عامة، وأجريت هذه الدراسات على المجتمع الطلابي بالمرحلة الجامعية ورواد الأندية ومراكز الشباب، ولهذا نجد الاتفاق بين هذه الدراسات والدراسة الحالية في محاولة التعرف على معوقات مشاركة المجتمع الطلابي بجامعة الملك سعود في ممارسة الكرة الطائرة الترويحية.

كما استَخْدَمت الدراسات السابقة الاستبانة كأداة أساسية لجمع البيانات، وهذا يتفق مع طبيعة إجراء مثل هذه الدراسات، حيث تعتمد على وصف الوضع الراهن لآراء مجتمع الدراسة في مشكلة محددة، وهي العوامل أو المعوقات التي تعوق ممارسة النشاط الرياضي، باستخدام التكرار والنسب المئوية لعرض نتائجها أو استخدام دلالة الفروق بين

المجموعتين، وتحليل التباين بين المجموعات لبيان مدى الاختلاف بين تأثير هذه المعوقات . وهذا ما لجأت الدراسة الحالية إلى اتباعه .

إجراءات الدراسة

١ ـ المنهج المستخدم

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، حيث تعتمد الدراسة على وصف الوضع الراهن لآراء مجتمع طلاب جامعة الملك سعود في المعوقات التي تعوق ممارستهم للكرة الطائرة الترويحية، وتحليل ما تم التوصل إليه من نتائج وتفسيرها .

٢ ـ عينة الدراسة

أجريت الدراسة على طلاب الكليات النظرية والتطبيقية بجامعة الملك سعود خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤١٤ـ١٤١٥هـ، وقد تم اختيارهم عشوائيًا من غير الممارسين للكرة الطائرة فقط، وبعد توزيع ٥٠٠ استبانة، تم استعادة ٣٤٠ استبانة مكتملة الإجابة لتمثل عينة البحث، وفي جدولي رقم ١ ورقم ٢ عرض لتوصيفها وفقًا

جدول رقم ١ . توزيع عينة الدراسة وفقًا لمتغيرات البيانات الأولية للاستبانة (ن=٣٤٠) .

البيانات	الفئات	عدد	٪
التخصص	أدبية	١٧٨	٥٢, ٤
	علمية	١٦٢	٤٧, ٦
المستوى الدراسي	أولى	٩٣	٢٧, ٤
	ثانية	٧٥	٢٢, ١
	ثالثة	٨٤	٢٤, ٧
	رابعة	٧٧	٢٢, ٦
	خامسة	١٠	٢, ٩
	سادسة	١	, ٣

تابع - جدول رقم ١ .

البيانـــات	الفئـــات	عـــدد	٪
	راســب	٥	١, ٥
	مقبـول	٤٤	١٢,٩٠
المعدل التراكمي	جيد	٢١٨	٦٤, ١٠
	جيد جدًّا	٥٤	١٥, ٩
	ممتـاز	١٩	٥, ٦
	أقل من ٢٠ سنة	٧٧	٢٢, ٦
العمـــر	٢٠-٢٥ سنة	١٥٢	٤٤, ٧
	٢٦-٣٠ سنة	١٠٣	٣٠, ٣
	أكثر من ٣٠ سنة	٨	٢, ٤

جدول رقم ٢ . توزيع عينة الدراسة وفقًا لمتغيرات الممارسة الرياضية .

البيانـــات	الفئـــات	ن	عـــدد	٪
الممارسة الرياضية	ممارس	٣٤٠	٣١٠	٩١, ٢
	غير ممارس		٣٠	٨,٨
مستوى الممارسة	ممارسة حرة	٣١٠	٢٠٧	٦٦, ٨
	تمثيل أحد الفرق		١٠٣	٣٣, ٣
	حـارة		٤٦	٤٤, ٧
	كليـة		٢٠	١٩, ٤
مستوى التمثيل	جامعة	١٠٣	٤	٣, ٩
	ناد		٢٠	١٩, ٤
	منتخب منطقة		٦	٥, ٨
	منتخب وطني		٧	٦, ٨

لمتغيرات التخصص، والمستوى الدراسي، والمعدل التراكمي، والعمر، والممارسة الرياضية (مستوى الممارسة ـ مستوى التمثيل بالفرق الرياضية). يوضح جدول رقم ١ النسب المئوية لتوزيع عينة الدراسة وفقًا لمتغيرات التخصص والمستوى الدراسي والمعدل التراكمي والعمر. **ويوضح جدول رقم ٢ النسب المئوية لتوزيع عينة الدراسة وفقًا لمتغيرات الممارسة الرياضية، ومستوى الممارسة، ومستوى التمثيل.**

٣ ـ أداة جمع البيانات

استخدم الباحث الاستبانة كأداة أساسية لجمع البيانات والتي قام الباحث بإعدادها بعد دراسة المراجع المتخصصة والدراسات والبحوث المرتبطة السابقة، لتحديد المحاور الأساسية التي يمكن أن تتضمنها الاستبانة، إضافة إلى طرح سؤال مفتوح على ٥٠ طالبًا من مجتمع الدراسة (طلاب جامعة الملك سعود) من خلال المقابلة الشخصية، وهو: ما هي أهم المعوقات التي تعوق ممارسة الكرة الطائرة الترويحية بالجامعة؟ وتسجيل آراء الطلاب بعد مناقشتها لتكون عونًا للباحث في تحديد العبارات المكونة لكل محور بعد تصنيفها إلى معوقات إدارية وأخرى فنية.

كما تم عرض الاستبانة على ١٥ خبيرًا من العاملين في مجال التربية البدنية بصفة عامة، وفي مجال الكرة الطائرة بصفة خاصة بهدف التأكد من تمثيل العبارات المذكورة بالاستبانة للمعوقات التي تعوق ممارسة الكرة الطائرة الترويحية، وكذا تصنيف العبارات إلى معوقات إدارية وأخرى فنية. وقد أشارت آراء الخبراء إلى صلاحية تصنيف الاستبانة والعبارات لقياس ماوضعت لقياسه، وذلك بموافقة ١٣ خبيرًا على الأقل، أي ما يعادل نسبة موافقة ٨٨,٦٦٪. وبهذا تكونت الاستبانة في صورتها النهائية مما يلي:

أولًا: البيانات الأولية:

واشتملت على متغيرات التخصص (الكلية)، المستوى الدراسي، والمعدل التراكمي، والعمر، وممارسة النشاط الرياضي، ومستوى الممارسة.

ثانيًا : المعوقات الإدارية :

وتضم ١٩ عبارة موزعة على المحاور التالية :

- المنشآت (٤) عبارات
- الوقت (٢) عبارتان
- المسؤولون (٧) عبارات
- البطولات (٦) عبارات

ثالثًا : المعوقات الفنية :

وتضم (٩) عبارات موزعة على المحورين التاليين :

- اللاعبون (٧) عبارات
- القادة (٢) عبارتان

صدق الاستبانة

إضافة إلى ما سبق من الصدق الظاهري للاستبانة والذي تم التحقق منه بعرضها على الخبراء، فقد استخدم الباحث طريقة الاتساق الداخلي، وذلك بإيجاد معاملات الارتباط بين مجموع كل محور من محاور الاستبانة مع المجموع الكلي لنتائج تطبيقها على ٥٠ طالبًا من مجتمع الدراسة. يوضح جدول رقم ٣ أن معاملات الارتباط بين محاور الاستبانة والمجموع الكلي قد تراوحت بين ٤٩١, و٧٨٢, ، وجميعها دالة عند مستوى ٠١, مما يدل على اتساق المحاور والمجموع وأن الاستبانة ذات معامل صدق عال.

ثبات الاستبانة

للتحقق من ثبات الاستبانة استخدم الباحث طريقة إعادة الاختبار، وذلك بتطبيق الاستبانة على ٥٠ طالبًا من مجتمع الدراسة، ثم أعيد التطبيق على العينة نفسها بفاصل زمني ١٥ يومًا، وإيجاد معاملات الارتباط بين التطبيق للدلالة على ثبات الاستبانة، وقد تراوحت معاملات الارتباط لمحاور الاستبانة بين ٧٦٣ و ٨٩٩، وبلغ معامل ثبات الاستبانة ككل ٨٥٦, مما يدل على أنها ذات معامل ثبات عال.

جدول رقم ٣. معاملات الارتباط بين مجموع المحاور والمجموع الكلي للاستبانة.

محاور الاستبانة	معامل الارتباط بمجموع الاستبانة	الدلالـة
المنشآت	,٥٠٤	دال (٠١,)
الوقت	,٤٩١	دال (٠١,)
المسؤولون	,٧٦٣	دال (٠١,)
البطولات	,٧٨٢	دال (٠١,)
اللاعبون	,٦٢١	دال (٠١,)
القادة	,٦٤٠	دال (٠١,)

المعالجة الإحصائية

تحقيقًا لأهداف البحث وتساؤلاته استخدم الباحث ما يلي :

١ ـ النسب المئوية لبيان الأهمية النسبية للعبارات الممثلة للمعوقات التي تعوق ممارسة الكرة الطائرة الترويحية .

٢ ـ اختبـار (ت) للمقـارنـة بين المجمـوعتـين المقسمتين وفقًا لمتغيري التخصص ومستوى الممارسة .

٣ ـ تحليل التباين للمقارنة بين المجموعات المقسمة وفقًا لمتغيري العمر والمعدل التراكمي .

٤ ـ طريقـة شيفيه لتحـديد المجموعات التي في صالحها الفروق في حالة الدلالة الإحصائية لقيمة (ف) تحليل التباين .

النتائج ومناقشتها

للتعرف على إجابات تساؤلات الدراسة ، تمت معالجة النتائج على النحو التالي :

التساؤل الأول

ما هي المعوقات الإدارية التي تعوق ممارسة طلاب جامعة الملك سعود للكرة الطائرة الترويحية؟ يوضح جدول رقم ٤ أن أهم المعوقات الإدارية كانت على النحو التالي:

١ ـ المعوقات المتعلقة بالمنشآت: كانت أهم المعوقات التي تعوق الممارسة بُعد الملاعب عن السكن بنسبة ٦٥,٨٨٪، وقلة الملاعب المخصصة لممارسة الكرة الطائرة بنسبة ٥٦,٤٠٪، وعدم صلاحية الملاعب بنسبة ٥٢,٠٦٪ وأخيرًا شروط دخول الملاعب بالبطاقة الجامعية بنسبة ٥٠٪، أي أن جميع المعوقات المذكورة لم تقل نسبة أهميتها عن ٥٠٪ ولم تتجاوز ٦٥,٨٨٪، وهذا يعني أن الملاعب والمنشآت تمثل عائقًا لا يمكن إهماله في عدم مشاركة الطلاب لممارسة الكرة الطائرة بالجامعة.

٢ ـ المعوقات المتعلقة بالوقت: وكانت قلة الوقت المخصص بملاعب الجامعة للممارسة بنسبة ٥٩,٦٣٪ وعدم مناسبة هذا الوقت للممارسة بنسبة ٥٦,٥٤٪، ويعني هذا أنه بدراسة الوقت المخصص للممارسة وذلك باستطلاع آراء الطلاب من حيث زيادة الفترة المسموح بها للممارسة مع تحديده بما يتفق وآراء الطلاب، يمكن أن تزيد نسبة إقبال طلاب الجامعة على ممارسة الكرة الطائرة الترويحية.

٣ ـ المعوقات المتعلقة بالمسؤولين عن اللعبة: كان أهمها عدم توافر مشرفين مسؤولين عن تنظيم الممارسة الحرة للكرة الطائرة بنسبة ٦٩,٩٣٪، وعدم توافر المدربين المتخصصين بنسبة ٦٥٪، وأن إدارة النشاط الرياضي لا تولي اهتمامًا بلعبة الكرة الطائرة بنسبة ٦٢,٤٣٪، وعدم توافر فني الملاعب الذي يقوم بتجهيز الملاعب وتسليم الكرات بنسبة ٥٩,٤١٪. وهذا الجانب يمثل الإمكانات البشرية الضرورية لتطوير اللعبة بتوفير المشرفين والمدربين وفنيي الملاعب، وإذا أضفنا ما سبق من إمكانات مادية (الملاعب والمنشآت)، فإن الأمر يتطلب دراسة لتوفير هذه الإمكانات لتتناسب وأعداد الطلاب، وميولهم واتجاهاتهم نحو ممارسة الكرة الطائرة.

٤ ـ المعوقات المتعلقة بالبطولات: إن جميع المعوقات المذكورة تشير إلى أنها مهمة لعدم مشاركة الطلاب، حيث تراوحت أهميتها النسبية بين ٥٦,١٨٪ و ٦٨,٠١٪، واختصت بوجود صعوبة في تكوين فريق الكرة الطائرة بنسبة ٦٨,٠١٪، وأن إقامة بطولات الكرة الطائرة التنشيطية على مستوى الجامعة في وقت مبكر من بداية الفصل الدراسي أو بعد صلاة

جدول رقم ٤ . الأهمية النسبية لآراء عينة الدراسة في المعوقات الإدارية التي تعوق ممارسة الكرة الطائرة الترويحية .

م	المحاور	المعوقـــــــات	بدرجة كبيرة		بدرجة متوسطة		بدرجة قليلة		ليست معوقًا		المجموع التقديري	
			عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪		
١		قلة الملاعب المخصصة لممارسة الكرة الطائرة الترويحية	٦٠	١٧,٦	٨١	٢٣,٨	٨٥	٢٥,٠٠	١١٤	٢٣,٥	٧٦٧	٥٦,٤٠
٢	المنشآت	عدم صلاحية الملاعب المخصصة لممارسة الكرة الطائرة الترويحية	٣٩	١١,٥	٨٨	٢٥,٩	٧٥	٢٢,١	١٣٨	٤٠,٦	٧٠٨	٥٢,٠٦
٣		بُعد الملاعب عن السكن	١١٥	٣٣,٨	٨٤	٢٤,٧	٤٣	١٢,٦	٩٨	٢٨,٨	٨٩٦	٦٥,٨٨
٤		شروط دخول ملاعب الجامعة بالبطاقة الجامعية	٥٩	١٧,٤	٥٥	١٦,٢	٥٣	١٥,٦	١٧٣	٥٠,٩	٦٨٠	٥٠,٠٠
٥	الوقت	قلة الوقت المخصص بملاعب الجامعة لممارسة الكرة الطائرة الترويحية	٧١	٢٠,٩	٨٩	٢٦,٢	٨٠	٢٣,٥	١٠٠	٢٩,٤	٨١١	٥٩,٦٣
٦		عدم مناسبة الوقت المخصص بملاعب الجامعة لممارسة الكرة الطائرة الترويحية	٥٩	١٧,٤	٨١	٢٣,٨	٩٠	٢٦,٥	١١٠	٣٢,٤	٧٦٠	٥٦,٥٤
٧		عدم توافر المدربين المتخصصين في الكرة الطائرة	١١١	٣٢,٦	٧٣	٢١,٥	٦٥	١٩,١	٩١	٢٦,٨	٨٨٤	٦٥,٠٠
٨		سوء معاملة المدربين لممارسي اللعبة	٣٦	١٠,٦	٥٤	١٥,٩	٩٢	٢٧,١	١٥٨	٤٦,٥	٦٤٨	٤٧,٦٥
٩	المسؤولون عن	عدم توافر مشرفين مسؤولين عن تنظيم الممارسة الحرة للكرة الطائرة	١٢٥	٣٦,٨	٨٥	٢٥,٠٠	٦٦	١٩,٤	٦٤	١٨,٨	٩٥١	٦٩,٩٣
١٠	اللعبة	سوء معاملة المشرفين لممارسي اللعبة	٣٩	١١,٥	٤٤	١٢,٩	١٠٢	٣٠,٠٠	١٥٥	٤٥,٦	٦٤٧	٣٩,٦٩
١١		عدم توافر فني الملاعب الذي يقوم بتجهيز ملاعب الكرة الطائرة وتسليم الكرات	٦٨	٢٠,٠٠	٩٣	٢٧,٤	٧٨	٢٢,٩	١٠١	٢٩,٧	٨٠٨	٥٩,٤١
١٢		سوء معاملة فني الملاعب لممارسي اللعبة	٢٠	٥,٩	٥٧	١٦,٨	١٠٥	٣٠,٩	١٥٨	٤٦,٥	٦١٩	٤٥,٥١

تابع - جدول رقم ٤ .

م	المحاور	المعوقـــــات	بدرجة كبيرة عدد	بدرجة كبيرة ٪	بدرجة متوسطة عدد	بدرجة متوسطة ٪	بدرجة قليلة عدد	بدرجة قليلة ٪	ليست معوقًا عدد	ليست معوقًا ٪	المجموع التقديري	الأهمية النسبية
١٣		إدارة النشاط الرياضي لا تولي اهتمامًا بلعبة الكرة الطائرة الترويحية	٨٠	٢٣,٥	٩٧	٢٨,٥	٧٥	٢٢,١	٨٨	٢٥,٩	٨٤٩	٦٢,٤٣
١٤		إقامة بطولات الكرة الطائرة التنشيطية الخاصة بالكلية في وقت مبكر مع بداية الفصل الدراسي	٦٧	١٩,٧	٨٨	٢٥,٩	٥٦	١٦,٥	١٢٩	٣٧,٩	٧٧٣	٥٦,٨٤
١٥		إقامة بطولات الكرة الطائرة التنشيطية الخاصة بالكلية بعد صلاة المغرب	٦٨	٢٠,٠٠	٦٦	١٩,٤	٨٨	٢٥,٩	١١٨	٣٤,٧	٧٦٤	٥٦,١٨
١٦	البطولات	وجود صعوبات في تكوين فريق الكرة الطائرة للاشتراك في البطولات التنشيطية	١٠٤	٣٠,٦	١٠٣	٣٠,٣	٦٧	١٩,٧	٦٦	١٩,٤	٩٢٥	٦٨,٠١
١٧		إقامة بطولات الكرة الطائرة التنشيطية الخاصة بالجامعة في وقت مبكر في بداية الفصل الدراسي	٧١	٢٠,٩	٨٠	٢٣,٥	٦٥	١٩,١	١٢٤	٣٦,٥	٧٧٨	٥٧,٢١
١٨		إقامة بطولات الكرة الطائرة التنشيطية على مستوى الجامعة بعد صلاة المغرب	٦٦	١٩,٤	٧٥	٢٢,١	٧٩	٢٣,٢	١٢٠	٣٥,٣	٧٦٧	٥٦,٤٠
١٩		جوائز البطولات التنشيطية غير مشجعة	٩٦	٢٨,٢	٦٤	١٨,٨	٥٢	١٥,٣	١٢٨	٣٧,٦	٨٠٨	٥٩,٤٢

جدول رقم ٥ . الأهمية النسبية لآراء عينة الدراسة في المعوقات الفنية التي تعوق ممارسة الكرة الطائرة الترويحية .

م	المحاور	المعوقـــــات	بدرجة كبيرة		بدرجة متوسطة		بدرجة قليلة		ليست معوقًا		المجموع	الأهمية
			عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪	التقديري	النسبية
١		عدم إجادة لعب الكرة الطائرة	٨٣	٢٤,٤	١٠٥	٣٠,٩	٧٢	٢١,٢	٨٠	٢٣,٥	٨٧١	٦٤,٠٤
٢		الجهل بقانون الكرة الطائرة	٦٩	٢٠,٠٣	٨٥	٢٥,٠٠	٨٣	٢٤,٤	١٠٣	٣٠,٣	٨٠٠	٥٨,٨٢
٣		مستوى البطولات التنشيطية على مستوى الجامعة أعلى من مستواك الفني	٦٠	١٧,٦	٨٥	٢٥,٠٠	٨٠	٢٣,٥	١١٥	٣٣,٨	٧٧٠	٥٦,٦٢
٤	اللاعبون	مستوى البطولات التنشيطية على مستوى الجامعة أقل من مستواك الفني	٣٥	١٠,٣	٦٢	١٨,٢	٦٩	٢٠,٣	١٧٤	٥١,٢	٦٣,٨	٤٦,٩١
٥		مستوى لاعبي الممارسة الحرة أعلى من مستواك الفني	٥٦	١٦,٥	٨٤	٢٤,٧	٦٥	١٩,١	١٣٥	٣٩,٧	٧٤١	٥٤,٤٩
٦		مستوى لاعبي الممارسة الحرة أقل من مستواك الفني	٢٩	٨,٥	٧٨	٢٢,٩	٧٠	٢٠,٦	١٦٣	٤٧,٩	٦٧٣	٤٩,٤٩
٧		ضعف لياقتك البدنية	٥١	١٥,٠٠	٧٤	٢١,٨	٨٢	٢٤,١	١٣٣	٣٩,١	٧٢٣	٥٣,١٦
٨	القـادة	عدم قدرة المدربين على تدريب الكرة الطائرة بالمستوى المطلوب	٨٥	٢٥,٠٠	١٠٠	٢٩,٤	٧١	٢٠,٩	٨٤	٢٤,٧	٨٦٦	٦٣,٦٨
٩		عدم وجود حكام أكفاء في الكرة الطائرة في البطولات التنشيطية	٦٢	١٨,٢		٢٠,٣	٩٤	٢٧,٦	١١٥	٣٣,٨	٧٥٨	٥٥,٧٤

المغرب، وكذا الحال في إقامة البطولات الخاصة بالكلية. إضافة إلى أن جوائز البطولات التنشيطية غير مشجعة، وهذا الجانب في مضمونه يمثل جانبًا كبيراً من العملية الإدارية والتنظيمية لإقامة بطولات الكرة الطائرة والتي يجب أن يراعى فيها ملاءمتها من حيث المستوى وتوقيت إقامتها مع ميول الطلاب واتجاهاتهم وظروفهم، كما يجب أن تتناسب قيمة الجوائز سواءً مادية، أو معنوية مع هذه البطولات لضمان اشتراك أكبر عدد ممكن من الطلاب في ممارسة النشاط.

وتتفق مع هذه النتائج ما أشارت إليه دراسة السعيد، من أنه كلما قلت الخدمات المقدمة للأعضاء تناقص الإقبال على ممارسة النشاط الرياضي، إضافة إلى عدم وجود القادة المتخصصين وعدم توافر الإمكانات المادية للنشاط [٩، ص٢٢٣]. كما تتفق أيضًا دراسة خليل مع هذا الاتجاه من أن أهم أسباب عدم الإقبال على ممارسة النشاط الرياضي هي ما يتعلق بالعمل والوقت (أي عدم استطلاع رأي الأعضاء في توقيت ممارسة النشاط والمدة الكافية لتنفيذه) [١٠، ص٩٩].

وبصفة عامة فإنه يمكن القول إن هناك العديد من المعوقات التي تؤدي إلى عدم مشاركة طلاب جامعة الملك سعود في ممارسة لعبة الكرة الطائرة الترويحية، منها ما يتعلق بالمنشآت والوقت والمسؤولين وتنظيم البطولات وأنها تراوحت نسبة أهميتها جميعًا بين ٦٩, ٣٩٪ و٩٣, ٦٩٪.

التساؤل الثاني

ماهي المعوقات الفنية التي تعوق ممارسة طلاب جامعة الملك سعود للكرة الطائرة الترويحية؟ يوضح جدول رقم ٥ أن أهم المعوقات المتعلقة بالناحية الفنية التي تعوق ممارسة الطلاب للكرة الطائرة الترويحية يمكن تناولها من خلال المحورين التاليين:

١ ـ المعوقات المتعلقة باللاعبين: ويلاحظ أنها تراوحت أهميتها النسبية بين ٤٦,٩١٪ و٦٤,٠٤٪، وأهمها عدم إجادة الطلاب للعبة الكرة الطائرة بنسبة ٦٤,٠٤٪، يليها الجهل بقانون اللعبة بنسبة ٥٨,٨٢٪، وأن مستوى البطولات التنشيطية أعلى من المستوى الفني بنسبة ٥٦,٦٢٪، وكذلك فإن مستوى لاعبي الممارسة الحرة أعلى من المستوى الفني لأفراد العينة بنسبة ٥٤,٤٩٪، وضعف اللياقة البدنية بنسبة ٥٣,١٦٪.

ويلاحظ أن هذه المعوقات مرتبطة ارتباطًا وثيقًا ببعضها البعض لتمثل معًا المعوقات الفنية، حيث إن ضعف اللياقة البدنية يعني عدم إجادة اللعب وبالتالي فإن هذا المستوى لن يؤهل للمشاركة في البطولات التنشيطية سواء على مستوى الكلية أو الجامعة، وترتبط جميعًا بالجهل بقانون اللعبة، وهي في مجموعها تمثل عائقًا جوهريًا لمشاركة وممارسة الطلاب للعبة الكرة الطائرة، وبالتالي يجب أن يتجه المسؤولون إلى تعريف الطلاب بلعبة الكرة الطائرة وقانونها والعمل على تدريبهم لرفع المستوى المهاري والبدني، قبل أن يطلب منهم المشاركة في البطولات التي يتم تنظيمها والعمل على تنمية اتجاهاتهم نحو ممارسة الكرة الطائرة بصفة خاصة وممارسة النشاط الرياضي الجامعي بصفة عامة.

٢ ـ المعوقات المتعلقة بالقادة: يلاحظ أنها انحصرت في عدم قدرة المدربين على تدريب الكرة الطائرة بالمستوى المطلوب وذلك بنسبة ٦٣,٦٨٪ وعدم وجود حكام أكفاء في الكرة الطائرة لتحكيم البطولات التنشيطية بنسبة ٥٥,٧٤٪. وتلك المعوقات يمكن أن تُعدّ جوهرية إذا وضعنا في الاعتبار إعداد المدربين والحكام فنيًا من خلال دورات التدريب والصقل ليواكبوا التطور الحديث في مجال التدريب والتحكيم ويؤثر هذا سلبيًا أو إيجابيًا في تقدم اللعبة وانتشارها والإقبال عليها.

وتتفق مع هذه النتائج ما أشارت إليه دراسة عابدين أن افتقار الممارسين من طلبة الجامعة وكذا القائمين على العملية التدريبية على ما هو جديد في قانون اللعبة وأساسياتها يؤدي إلى الابتعاد عن ممارسة تلك الرياضة [١١، ص١].

التساؤل الثالث

ما مدى الاختلاف في المعوقات التي تعوق ممارسة طلاب جامعة الملك سعود للكرة الطائرة الترويحية وفقًا لمتغيرات التخصص، والمعدل التراكمي، والعمر، ومستوى الممارسة الرياضية؟ يوضح جدول رقم ٦ وجود فروق دالة إحصائيًا بين طلاب الكليات الأدبية وطلاب الكليات العلمية في المعوقات المتعلقة بمحور اللاعبين فقط، تشير إلى زيادتها لدى طلاب الكليات الأدبية.

جدول رقم ٦. دلالة الفروق بين مجموعتي عينة الدراسة، طلاب الكليات الأدبية وطلاب الكليات العلمية، في محاور الاستبانة.

محاور الاستبانة	كليات أدبية (١٧٨)		كليات علمية (١٦٢)		قيمة ت
	م	ع	م	ع	
المنشآت	٩,٢١	٣,٥٥	٨,٦٨	٣,٨٧	١,٢٩٣
الوقت	٤,٧٠	٢,٧١	٤,٤١	٢,١٣	١,٠٧٤
المسؤولون	١٥,٧٦	٤,٣٩	١٦,٢٩	٤,٨٥	٠,٨٦٣
البطولات	١٤,٣٠	٤,١٣	١٣,٩٨	٣,٩٢	٠,٧٢٧
اللاعبون	١٥,٨٠	٣,٣٢	١٤,٧٤	٣,٨٨	*٢,٦٥
القادة	٤,٦١	٢,٥٩	٤,٨٣	٣,١١	٠,٧٠٩

* تعني دلالة قيمة ت: ودلالتها الإحصائية (١,٩٦) عند مستوى (٠,٠٥).

يتضح من جدول رقم ٧ عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين مجموعات الدراسة المقسمة وفقًا للمعدل التراكمي في جميع محاور الاستبانة.

جدول رقم ٧. تحليل التباين بين المجموعات وفقًا للمعدل التراكمي في معوقات عدم ممارسة الكرة الطائرة الترويحية.

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	دج	متوسط المربعات	قيمة ف
المنشآت	بين المجموعات	,٥٢٤	٤	,١٣١	,٠٨٩
	داخل المجموعات	٤٩٣,١٢	٣٣٥	١,٤٧٢	
الوقت	بين المجموعات	٢,٠٧٨	٤	,٥١٩	,٤٢٣
	داخل المجموعات	٤١١,٣٨	٣٣٥	١,٢٢٨	

تابع ـ جدول رقم ٧.

المحــاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	دج	متوسط المربعات	قيمة ف
المسؤولـون	بين المجموعات	٤,٦٥٦	٤	١,١٦٤	١,٢١٥
	داخل المجموعات	٣٢٠, ٩٣	٣٣٥	,٩٥٨	
البطـولات	بين المجموعات	٧,٦٥٨	٤	١,٩١٥	١,٤٦٦
	داخل المجموعات	٤٣٧, ٥١	٣٣٥	,٣٠٦	
اللاعبـون	بين المجموعات	٣,١٥٣	٤	,٧٨٨	,٩٢٢
	داخل المجموعات	٢٨٦, ٤٣	٣٣٥	,٨٥٥	
القــادة	بين المجموعات	٢,٦٣٩	٤	,٦٥٩	,٧٥٦
	داخل المجموعات	٢٩٢, ٤٦	٣٣٥	,٨٧٣	

* قيمة ف الجدولية (٢,٣٧) عند مستوى (٠,٠٥).

يوضـح جدول رقم ٨ وجود فروق بين مجموعات الطلاب المقسمة وفقًا للعمر في المعوقات التي تعوق الممارسة المتعلقة بمحاور الوقت والبطولات واللاعبين، وقد استخدم الباحث طريقة شيفيه لتحديد المجموعات التي في صالح الفروق.

جدول رقم ٨. تحليل التباين بين المجموعات وفقًا لفئات العمر في معوقات ممارسة الكرة الطائرة الترويحية.

المحــاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	دج	متوسط المربعات	قيمة ف
المنشــآت	بين المجموعات	٣,٧٤٤	٣	١,٢٤٨	١,٣١١
	داخل المجموعات	٣١٩, ٨٧	٣٣٦	,٩٥٢	
الوقـت	بين المجموعات	٣,٤٦٢	٣	١,١٥٤	*٣,٨٥٩
	داخل المجموعات	١٠٠, ٤٦	٣٣٦	,٢٩٩	

تابع ـ جدول رقم ٨.

المحـــاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	دج	متوسط المربعات	قيمة ف
المسؤولـون	بين المجموعات	٢,٢٠٣	٣	,٧٢٤	,٨٩٩
	داخل المجموعات	٢٧٤, ٥١	٣٣٦	,٨١٧	
البطـولات	بين المجموعات	٦,٦٦٦	٣	٢,٢٢٢	*٥,٨٣٢
	داخل المجموعات	١٢٨, ٠٢	٣٣٦	,٣٨١	
اللاعبـون	بين المجموعات	٥,٣٢٦	٣	١,٧٧٥	*٥,٤٢٩
	داخل المجموعات	١٠٩, ٨٧	٣٣٦	,٣٢٧	
القـــادة	بين المجموعات	٢,٠٧٢	٣	,٦٩١	١,٠٦٤
	داخل المجموعات	٢١٨, ٠٦	٣٣٦	,٦٤٩	

* قيمة ف الجدولية (٢,٦٠) عند مستوى (٠,٠٥).

يتضح من جدول رقم ٩ وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعات المقسمة وفقًا لمتغير العمر تشير إلى زيادة المعوقات المتعلقة بالوقت والبطولات واللاعبين لدى المجموعتين أقل من ٢٠ سنة و٢٠ـ٢٥ سنة عن المجموعتين من ٢٦ـ٣٠ سنة وأكثر من ٣٠ سنة.

جدول رقم ٩. دلالة الفروق بين متوسطات فئات العمر في محاور الوقت والبطولات واللاعبين.

المحـاور	المجموعـات	المتوسط الحسابي	٢٠ـ٢٥ سنة	٢٦ـ٣٠ سنة	أكثر من ٣٠ سنة	قيمة شيفيه عند مستوى (٠,٠٥)
	أقل من ٢٠ سنة	٥,١٨	,٣٥	,٨٨ *	,٨٩ *	
الوقـت	٢٠ـ٢٥ سنة	٤,٨٣	ـ	,٥٣ *	,٥٤ *	,٥٠
	٢٦ـ٣٠ سنة	٤,٣٠		ـ	,٠١	
	أكثر من ٣٠ سنة	٤,٢٩			ـ	

تابع ـ جدول رقم ٩ .

المحاور	المجموعات	المتوسط الحسابي	٢٠ـ٢٥ سنة	٢٦ـ٣٠ سنة	أكثر من ٣٠ سنة	قيمة شيفيه عند مستوى (٠,٠٥)
البطولات	أقل من ٢٠ سنة	١٥,٨٧	,٢٦	*١,٧٤	*٤,٨٤	,٥٧
	٢٠ـ٢٥ سنة	١٥,٦١	—	*١,٤٨	*٤,٥٨	
	٢٦ـ٣٠ سنة	١٤,١٣		—	*٣, ١	
	أكثر من ٣٠ سنة	١١,٠٣			—	
اللاعبون	أقل من ٢٠ سنة	١٥,٩٨	,٤٢	* ,٩٩	*١,١٥	,٢٥
	٢٠ـ٢٥ سنة	١٥,٥٦	—	* ,٥٧	* ,٧٣	
	٢٦ـ٣٠ سنة	١٤,٩٩	—	—	,١٦	
	أكثر من ٣٠ سنة	١٤,٨٣			—	

* تعني دلالة قيمة شيفيه عند مستوى (٠,٠٥) .

جدول رقم ١٠ . دلالة الفروق بين مجموعتي عينة الدراسة (وفقًا لمستوى الممارسة) الممارسة الحرة وتمثيل أحد الفرق في محاور الاستبانة .

محاور الاستبانة	الممارسة الحرة (٢٠٧)		تمثيل فرق (١٠٣)		قيمة ت
	م	ع	م	ع	
المنشآت	٧, ٦٣	٢,٣٧	٧,٤٤	٢,١٧	,٥٧٦
الوقت	٤,١٨٠	١,٦٧	٤,٧٣	١,٨٩	*٢,٦١٩
المسؤولون	١٤, ٤٥	٣,٩٦	١٣,٨٦	٣,٥٥	١,٢٥٥
البطولات	١٣, ٣٦	٣,٢٨	١٤ ٣١	٣,٤٦	*٢,٣١٧

تابع ـ جدول رقم ١٠.

محاور الاستبانة	الممارسة الحرة (٢٠٧)		تمثيل فرق (١٠٣)		قيمة ت
	م	ع	م	ع	
اللاعبون	١٤, ٩٣	٣,٠٥	١٤,٠٥	٢,٩٤	٢,٣٧٨*
القادة	٤, ٣٣	١,٨٦	٤,٥١	٢,٢٢	,٧٥٠

* تعني دلالة قيمة ت: ودلالتها الإحصائية (١,٩٦) عند مستوى (٠,٠٥).

يتضح من جدول رقم ١٠ وجود فروق دالة إحصائيًا تشير إلى زيادة معوقات عدم المشاركة في ممارسة الكرة الطائرة المتعلقة بالوقت والبطولات لدى مجموعة تمثيل الفرق الرياضية عن مجموعة الممارسة الحرة. وتشير إلى زيادة معوقات عدم الممارسة المتعلقة باللاعبين لدى مجموعة الممارسة الحرة عن مجموعة تمثيل الفرق.

توضح جداول أرقام ٦ـ١٠ أن أهم الاختلاف في معوقات عدم ممارسة الطلاب للكرة الطائرة الترويحية وفقًا للمتغيرات التالية:

١ ـ الاختلاف في معوقات عدم الممارسة وفقًا للتخصص: يتضح من جدول رقم ٦ أنه بمقارنة معوقات عدم الممارسة بين طلاب التخصص الأدبي وطلاب التخصص العلمي، لم تكن هناك فروق بينهما في محاور الاستبانة عدا محور المعوقات المتعلقة باللاعبين، حيث أشارت الفروق إلى زيادة هذه المعوقات لدى طلاب الكليات الأدبية عن طلاب الكليات العلمية. وبدراسة معوقات عدم المشاركة المتعلقة باللاعبين يلاحظ أنها تتعلق بالمستوى الفني للاعبين، وهذا يستدل منه على أن طلاب الكليات العلمية يحققون مستوً فنيًا أفضل في ممارسة الكرة الطائرة، وبالتالي لا يعتبرون هذه المعوقات عائقًا للمشاركة في ممارسة الكرة الطائرة، مقارنة بطلاب التخصص الأدبي.

٢ ـ الاختلاف في معوقات عدم الممارسة وفقًا للمعدل التراكمي: يتضح من جدول رقم ٧ أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين مجموعات الطلاب المقسمة وفقًا لمتغير المعدل التراكمي في جميع محاور الاستبانة. وبمعنى آخر، فإن التحصيل الدراسي للطلاب ليس عائقًا في تحديدهم للمعوقات التي تعوقهم عن ممارسة الكرة الطائرة الترويحية.

٣ ـ الاختلاف في معوقات عدم الممارسة وفقًا لفئات العمر: يتضح من جدول رقم ٨ وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعات المقسمة وفقًا للعمر الزمني في معوقات عدم ممارسة الكرة الطائرة المتعلقة بمحاور الوقت والبطولات واللاعبين. وبدراسة هذه الفروق اتضح من جدول رقم ٩ زيادة المشكلات المتعلقة بالوقت والبطولات واللاعبين لدى الطلاب أقل من ٢٥ سنة عن اللاعبين من ٢٦ـ٣٠ سنة والطلاب أكثر من ٣٠ سنة، ويعني هذا أنه كلما قل العمر لعينة الدراسة زاد إحساسهم بمعوقات المشاركة في ممارسة النشاط الرياضي فيما يتعلق بتنظيم وقت الممارسة والبطولات وانخفاض المستوى الفني.

٤ ـ الاختلاف في معوقات عدم الممارسة وفقًا لمستوى الممارسة الرياضية: يوضح جدول رقم ١٠ دلالة الفروق بين مجموعتي الطلاب، الذين تم تقسيمهما وفقًا لمستوى الممارسة الرياضية إلى مجموعة الممارسة الحرة ومجموعة تمثيل الفرق الرياضية. وبالمقارنة بينهما في محاور معوقات عدم ممارسة الكرة الطائرة الترويحية. الفروق إلى زيادة هذه المعوقات لدى مجموعة الممارسة الحرة في محور اللاعبين، وزيادتها لدى مجموعة تمثيل الفرق في محوري الوقت والبطولات، ويعد هذا أمرًا طبيعيًا حيث تظهر معوقات عدم المشاركة المتعلقة باللاعبين ومستواهم لدى مجموعة الممارسة الحرة وهي الأقل في المستوى عن مجموعة الفرق التي وضحت معاناتهم من مشكلتها وأسباب أخرى وهي تنظيم أوقات الممارسة وتنظيم البطولات والمنافسات على مستوى الكليات والجامعة بما يتفق وأوقاتهم المتاحة.

الاستخلاص

في ضوء أهداف الدراسة ومن عرض نتائجها وفي حدود عينة الدراسة يمكن للباحث استخلاص ما يلي:

١ ـ أهم المعوقات الإدارية لعدم ممارسة طلاب جامعة الملك سعود للكرة الطائرة الترويحية كانت:

(أ) عدم توافر مشرفين مسؤولين عن تنظيم الممارسة الحرة للكرة الطائرة (٦٩,٩٣٪).

(ب) وجود صعوبات في تكوين فريق للكرة الطائرة للاشتراك في البطولات التنشيطية (٦٨,٠١٪).

(جـ) بُعد الملاعب عن السكن (٨٨ , ٦٥٪).
(د) عدم توافر المدربين المتخصصين في الكرة الطائرة (٦٥٪).
(هـ) إدارة النشاط الرياضي لا تولي اهتمامًا بلعبة الكرة الطائرة (٤٣ , ٦٢٪).

٢ ـ أهم المعوقات الفنية لعدم ممارسة طلاب جامعة الملك سعود للكرة الطائرة الترويحية كانت:

(ا) عدم إجادة لعبة الكرة الطائرة (٠٤ , ٦٤٪).
(ب) عدم قدرة المدربين على تدريب الكرة الطائرة بالمستوى المطلوب (٦٨ , ٦٣٪).

٣ ـ طلاب الكليات الأدبية بجامعة الملك سعود تزيد لديهم معوقات عدم المشاركة المتعلقة باللاعبين ومستواهم الفني في الكرة الطائرة عن طلاب الكليات العلمية.

٤ ـ لا يؤثر المستوى الدراسي لطلاب جامعة الملك سعود في اختلاف معوقات عدم ممارستهم للكرة الطائرة الترويحية.

٥ ـ تختلف معوقات عدم ممارسة الكرة الطائرة الترويحية المتعلقة بمحاور الوقت والبطولات واللاعبين وفقًا لاختلاف فئات العمر.

٦ ـ يؤثر مستوى الممارسة الرياضية في اختلاف معوقات عدم ممارسة الكرة الطائرة الترويحية وتزيد المعوقات المتعلقة بالوقت والبطولات لدى مجموعة التمثيل للفرق، وتزيد المعوقات المتعلقة باللاعبين ومستواهم الفني لدى مجموعة الممارسة الحرة.

التوصيات

في ضوء أهداف البحث وتساؤلاته ونتائجه المستخلصة وفي حدود عينة الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

١ ـ الاهتمام بالمنشآت الرياضية بالجامعة، خاصة الملاعب، مع توفير الأدوات اللازمة للممارسة الرياضية بصفة عامة، وللكرة الطائرة الترويحية بصفة خاصة.

٢ ـ إجراء دراسة استطلاعية الغرض منها التعرف على آراء الطلاب في أنسب الأوقات لديهم لممارسة لعبة الكرة الطائرة الترويحية وتنظيم البرامج الزمنية لاستغلال الملاعب المتاحة في التدريب وإقامة المباريات والبطولات التنشيطية.

٣ ـ توافر المدربين والمسؤولين وفنيي الملاعب، وأن يكون اختيارهم وفق معايير وشروط تتناسب والعمل المكلفين به، مما يسهم في الارتفاع بمستوى اللعبة.

٤ ـ تنظيم البطولات التنشيطية للكرة الطائرة على مستوى الكلية أو الجامعة بما يتفق وقدرات اللاعبين ومستوياتهم، وكذا بما يتناسب وأوقاتهم، للسماح بأكبر عدد منهم بالمشاركة في هذه البطولات.

٥ ـ إعداد ومتابعة برامج التدريب للمشاركين في ممارسة الكرة الطائرة الترويحية لضمان تحقيق مستوى فني عال.

٦ ـ عقد لقاءات وندوات مع طلاب الكليات الأدبية والعلمية الغرض منها تعريف الطلاب بأهمية ممارسة النشاط الرياضي بصورة عامة والكرة الطائرة بصفة خاصة، في قضاء وقت الفراغ بنشاط بنّاء ومفيد.

المراجع

[١] Stevenson, M., J. Rezink, and S. Zuercher. "Development of Model for a Recreational Sports User Indicator Survey in Recreational Sports Programming." In *30th Annual Conference Proceedings of the National Intramural - Recreational Sports Association.* Corvalis, Oregon: Benton Printers, 1979.

[٢] Mass, G. "Survey of Intramural Sports Programs in Iowa State University." In *28th Annual Conference Proceedings of the National Intramural - Recreational Sports Association.* New York: National Intramural - Recreational Sports Association, 1977.

[٣] الشرنوبي، سعد الدين أبو الفتوح. «معوقات ممارسة مسابقات الميدان والمضمار لتلاميذ المرحلة الإعدادية.» *مجلة نظريات وتطبيقات*، كلية التربية الرياضية للبنين بالإسكندرية، ع ١٠ (١٩٩١م)، ص ص١٩٩ـ٢٠٠.

[٤] Zuercer, S., W. Sedlacek, and M. Masters. *University Student Participation and Perception of International Program Activities.* University of Maryland, College Park, Maryland: Counseling Center, Research Report, No. 11-80, 1980.

[٥] Calder, J., and McGregor. "How to Succeed in Intramurals Without Really Trying." *Journal of Physical Education and Recreation*, 51, No. 3 (1980), 48.

[٦] Mass, G. "High School Intramurals - an Endangered Species." Journal of Physical Education and Recreation, 51, No. 3 (1980), 52-53.

[٧] إدارة النشاط الرياضي. «سجل البطولات التنشيطية للكرة الطائرة.» الرياض: جامعة الملك سعود، ١٤١٣هـ.

[٨] ذنون، راشد حمدون. «دراسة لبعض العوامل التي تؤدي إلى عزوف الطلاب عن ممارسة النشاط الرياضي في جامعة الموصل.» *مستخلصات البحوث والدراسات الرياضية*. القاهرة: المركز القومي للبحوث الرياضية، المجلس الأعلى للشباب والرياضة، أكتوبر ١٩٨٧م.

[٩] السعيد، كوثر محمود. «تقويم مركز الشباب في الإقبال على ممارسة النشاط الرياضي.» *مستخلصات البحوث والدراسات الرياضية*. القاهرة: المركز القومي للبحوث الرياضية، المجلس الأعلى للشباب والرياضة، أكتوبر ١٩٨٧م.

[١٠] خليل، سمير يوسف. «دراسة بعض أسباب إقبال أعضاء الأندية على ممارسة الأنشطة الرياضية.» *مستخلصات البحوث والدراسات الرياضية*. القاهرة: المركز القومي للبحوث الرياضية، المجلس الأعلى للشباب والرياضة، أغسطس ١٩٩١م.

[١١] عابدين، محمد حسين. «دراسة بعض أسباب إحجام الطلبة عن ممارسة رياضة الملاكمة بجامعة الإسكندرية.» رسالة ماجستير غير منشورة. الإسكندرية: كلية التربية الرياضية للبنين، ١٩٨٨م.

The Administrative and Technical Obstacles Which Prevent King Saud University Students from Participating in Recreational Volleyball

Abdulkader A. Albabtain
Assistant Professor,
Department of Physical Education, College of Education,
King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. This study aims to determination the administrative and technical obstacles that prevent King Saud University students from participating in recreational volleyball. A sample of 340 students randomly selected responded to a questionnaire designed by the researcher. Percentages, T-test, and analysis of variance were utilized for data analysis. Results indicated the following obstacles as most important in preventing students from participating in recreational volleyball.

1 – distance of campus and residence area from sports facilities.
2 – time limits for using university sports facilities.
3 – unavailability of personnel who take the responsibility of organizing volleyball participation.
4 – lack of efficiency in volleyball skills.
5 – inability of volleyball coaches to execute their coaching responsibilities with enough competency.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٧، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٣٨١-٤٠٠ بالعربية، الرياض (١٤١٥هـ/١٩٩٥م).

التقويم الاقتصادي للتعليم وأهميته في اتخاذ القرار الإداري التربوي

أنمار الكيلاني

أستاذ مشارك، قسم الإدارة التربوية، كلية العلوم التربوية،
الجامعة الأردنية، عمان، الأردن

ملخص البحث. إن الاتجاه نحو الأسلوب العلمي الكمي في العمليات الإدارية التربوية أدى إلى ضرورة تعرف الإداري التربوي على عدة مناحٍ تشمل هذا الاتجاه، ومن هذه المناحي الجوانب الاقتصادية المؤثرة في القرارات الإدارية التربوية والتي يمكن إجمالها في ثلاث نقاط رئيسة هي:

- الحصيلة المالية العائدة من تكوين الرأسمال البشري.
- مقابلة التربية المطلوبة من السوق بالتربية المقدمة في مؤسسات التعليم.
- الكفاءة الداخلية والكفاءة الخارجية للتعليم.

وبظهور هذه الجوانب ظهرت معها أدوات قياس تعطي قيمًا رقمية كمؤشرات اقتصادية تضع بين يدي صانع القرار بدائل عدة يمكنه الاختيار منها حسب ما يدعم مؤسسته التربوية، وهذه الأدوات تعتبر ذات كفاية عالية إذا ما استخدمت لقياس الاستثمار التربوي أو الكفاية التربوية الداخلية والخارجية. ومن هذه الأدوات:

تحليل سعر المنفعة وفاعلية الكلفة وتحليل الكلفة والتخطيط لمتطلبات القوة العاملة، معدلات الكفاءة الداخلية والخارجية. ويمكن استخدام هذه الأدوات من قبل متخذ القرار التربوي لتعينه على اتخاذ قرار في تنفيذ البرامج التربوية أو إيقافها، كما تساعده في تقدير خدمية بعض البرامج أو إيلاء الاهتمام الأكبر عن طريق التجديد والتجويد والتحديث أو أحيانًا الحذف أو تقليص النفقات.

وإجمالاً يمكن التوصية بتدريب المديرين أثناء الخدمة أو قبل الخدمة على استخدام الأدوات الاقتصادية حين صناعة القرارات لثبوت كفاءتها في هذه العملية.

المقدمة والمبررات

إن تنظيم استخدام العقل البشري وتوظيفه التوظيف الفاعل هو الذي يعتمد للتفريق بين البلدان المتقدمة والبلدان المتخلفة. وعملية التنظيم هذه تعنى بها إدارات الدول كركيزة من ركائز العمل الإداري، الذي يهدف بشكل جوهري للوصول بالمؤسسات المختلفة إلى تحقيق غاياتها. ولعل تعقد المهمات الإدارية، وتراكم المعرفة وتسارع التغيير الذي طرأ على جميع مناحي الحياة وظهور دول المؤسسات أدى إلى حرجية ودقة المهمة الملقاة على عاتق الإدارة، الأمر الذي تطلب ظهور إدارات ذات مهمات متخصصة لتسيير شؤون المؤسسات اعتمادًا على قرارات رشيدة تتشعب وفقًا لطبيعة الهدف المراد تحقيقه ضمن سياسات موضوعة.

وفي مجال التربية، وبناءً على ما تقدم، يتوسل الإداري بنسق يبدأ بتحديد وإقامة وضبط وتوجيه للجهود الإنسانية والطاقات الحيوية بشكل رسمي أو غير رسمي لتحقيق أهداف نص عليها مسبقًا [١، ص١٢]. وأثناء قيامه بهذه الإجراءات الإدارية لابد من أن يستخدم الأسلوب العلمي الذي يعتمد على أدوات علمية scientific tools لتقويم البدائل المتاحة، ومن ثم يختار المناسب منها لتحقيق هدفه ولمساعدته في ذلك المنهج العلمي الكمي في مجال التطبيق لمختلف المهمات الإدارية، والتركيز هنا على المنهج الكمي لأن المدرسة الكمية تنظر إلى الإدارة باعتبارها مجموعة من القرارات والعمليات أكثر من كونها هياكل تنظيمية أو مبادىء أولية ثابتة، وهي ترى العمل الإداري كمجموعة من النماذج والعمليات الرياضية التي تتخذ كوسيلة لترشيد القرارات بادئة بتحديد الأهداف ومنتهية باختبار أفضل الحلول الممكنة عن طريق استخدام نماذج رياضية [٢، ص١٨]. هذا الأمر يؤدي بالضرورة إلى إلغاء النظرة القديمة للإدارة والتي كانت ترى أن الإدارة فرد واحد والاعتماد الأساس على خبرته وقدرته العقلية كمعايير تسير وفقها الإجراءات والعمليات الإدارية، الأمر الذي كان يؤدي دائمًا إلى أن تكون مخرجات المؤسسات ذات صبغة فردية محددة تستحكم فيها الذاتية وعدم الموضوعية. فكان أن حلت المشكلات بنهج بعيد عن العملية والعقلانية مما أفرز مشكلات أبرزت الحاجة إلى التغير وإعادة النظر في منهجية صناعة القرارات من قبل الإدارات التربوية وصناع سياساتها. فتمخض البحث في هذا الأمر عن ظهور أساليب حديثة استخلصت من منهجية تحليل النظم والبحث الإجرائي operational research والنماذج الاقتصادية والأدوات الرياضية، ولعل أبرز ما استخدم في هذا السياق مايلي:

- أسلوب إعادة تقويم البرامج PERT
- تحليل سعر المنفعة CBA
- تحليل فاعلية الكلفة CE
- البرمجة الخطية LP
- نظرية الخدمات UT
- أسلوب الممر الحرج CPM
- تحليل التكلفة CA

ويمكن إجمال الغرض من استخدام الأساليب سابقة الذكر بمحاولة التوصل إلى قرار رشيد علمي كمي من خلال وجود برامج مختلفة أو برنامج واحد. هذا القرار يبنى على معلومات كمية تعالج بعمليات رياضية تؤدي إلى تفضيل بديل عن آخر أو إعادة برمجة مشروعات أو أمور تؤدي إلى التجويد أو التجديد أو التحديث أو الإلغاء أو إعادة البناء.

بناء على ما تقدم نلمس أهمية تعرف الإداري التربوي على الأساليب العلمية في الإدارة لمواجهة المجتمع الذي يطلب من التربية منذ القديم مخرجات ذات كفاءة عالية تسهم في الإنتاج وفي دفع عملية تطوير المجتمع إلى الأمام على أسس واضحة سليمة ذات أدوار محددة أوضحتها الدراسات التي بحثت في السياسات التربوية حديثًا [٣، ص ص٢٦-٣٠] والتي أشارت إلى أن المؤسسات التربوية تتخذ أحد شكلين:

الأول: المؤسسات المنتجة للمعرفة knoweldge producing institutions

الثاني: المؤسسات المسوقة للمعرفة knoweldge distributing institutions

وهذه المؤسسات على شكليها تهدف إلى إيجاد الإنسان المنتج الذي يتعامل مع مجتمعه ضمن أسس تربوية محددة، تسهم الإدارة التربوية في تسهيل دفعه إلى المجتمع بهذه المواصفة معتمدة على عمليات إدارية يلعب القرار فيها الدور الرئيس.

مشكلة الدراسة

لعل مصطلح التقويم هو من أكثر المصطلحات تداولاً وأكثرها إثارة للجدل في المؤسسات التربوية مع أنه أقلها استخدامًا في هذه المؤسسات. قد تبدو هذه العبارة غريبة ومفاجئة بعض الشيء ولكن المقصود بأقلها استخدامًا هو أن استخدام التقويم بالشكل

الصحيح والذي يشير إلى مصداقية النظام التربوي هو استخدام قليل [٤، ص٢]، علمًا بأن الكلام حول استخدام التقويم لاتخاذ القرار أو استخدام التقويم للتقويم أو مراقبة الأداء أو بناء معايير أو إصدار أحكام، جميعها تهدف إلى الاتجاه نحو محاولة تعرف المصداقية accountability للنظام التربوي، وعليه فإن التقويم ليس فقط إيجاد قيمة لشيء ما. ولكن التقويم يحدد القيم لاتخاذ قرار، هذا القرار يفترض أن يكون له قيمة للفرد أو للمؤسسة التي أجرت عملية التقويم، وعليه فإنه يمكن تعريف التقويم بأنه: تقدير لقيمة شيء ما عن طريق جمع المعلومات ثم الحكم على هذه القيمة، ثم اتخاذ قرار بناء على هذا التقويم.

ومن هنا يتداخل التقويم واتخاذ القرار في السلوك الإداري تداخلاً بينًا. ولعل أكثر الجوانب الإجرائية دقة في السلوك الإداري هو اتخاذ القرار، الأمر الذي حدا بعلماء الإدارة إلى وصف الإداري الناجح بأنه صانع القرار الجيد والذي يعي ما يقوم به، كما ربط قديمًا كل من هربارت سيمون H. Simon [٥، ص٢٢٠] وتشستربرنارد Ch. Barnard [٦، ص١٨٦] بين السلوك الإداري وعملية اتخاذ القرار، وقد أشارا إلى أنها عملية معقدة تصبغ السلوك الإداري، ومن خلالها يمكن الحكم على كفاءة الإدارة ودرجة صحتها.

وعادة ما تتخذ القرارات الإدارية سبلاً تبدأ بالمجتمع وتنتهي به، وبما أن المجتمع يرتبط بمنظومة اقتصادية اجتماعية فهو غالبًا ما ينظر إلى التربية من خلال منظار استثماري تنموي معياره في ذلك درجة تأثير التربية في التنمية الاقتصادية، والذي يبنى على تزويد الأفراد بالمهارات الخاصة التي تُفيد في العمليات الإنتاجية وفي اختيار البرامج المؤدية إلى استثمار أفضل [٧، ص ص٢٠٩-٢١٠]. والواقع أن هذا التداخل بين التربية والاقتصاد ألقى على كاهل الإدارة التربوية عبء معرفة الأدوات العلمية الاقتصادية التي يمكن الارتكاز عليها لتسيير شؤون التربية عن طريق اتخاذ قرارات رشيدة، وهذا ما سوغ للباحث محاولة توضيح جوانب التقويم الاقتصادي للتعليم وإبراز أهميته في اتخاذ القرار الإداري التربوي.

الاقتصاد والتربية

تداخل الاقتصاد والتربية ظاهرة بدأت منذ بدأ الإنسان يتعلم كيف ينتج وكيف ينظم أمور حياته المعيشية، ثم تطورت هذه الظاهرة ونمت بنمو السكان وتشعب مناحي الحياة.

وبـدأ الـتركيز على هذه الـظاهـرة بصـدور كتـاب «ثـروة الأمم» *The Wealth of Nations* للفيلسوف الاسكتلندي آدم سميث Adam Smith عام ١٧٧٦م، والذي أشار فيه إشارات واضحة إلى ضرورة دعم الدولة للتعليم باعتباره دعامة التنمية، كما أشار إلى الاهتمام بكل من رأس المال البشري والمادي. بعد آدم سميث ظهرت كتابات كثيرة حول الاقتصاد والتربية أدت إلى ظهور علم جديد دعي باقتصاديات التعليم economics of education، وهـو علم يتنـاول العمليات التربوية بالبحث الاقتصادي عن طريق الملاحظة والتحليل والتفسير والتأليف [٨، ص٩٨]، ويعرف بأنه العلم الذي يدرس العلاقة بين الاقتصاد والتربية، والذي يصب جل اهتمامه على اثني عشر موضوعًا رئيسًا هي : [٧، ص ص١-٢].

١ ـ الدراسات الدولية في الإنفاق على التربية international studies of expenditures on education

٢ ـ تمويل التعليم financing education

٣ ـ الطلب على التعليم العالي the demand for higher education

٤ ـ العرض والطلب على المعلمين teacher supply and demand

٥ ـ إنتاج التعليم وتوزيعه the production and distribution of education

٦ ـ الكفاءة في المؤسسات التربوية efficiency in the educational organization

٧ ـ الاستثمار في التربية investment in education

٨ ـ دور التربية في الحرب والفقر the role of education in war and poverty

٩ ـ التربية والتنمية الاقتصادية education and economic growth

١٠ـ التخطيط التربوي educational planning

١١ـ الاهتلاك التربوي educational obsolescence

١٢ـ البنى المنافسة في التربية the competitive structure of education

يلاحظ من المجالات السابقة التي اهتم بها علم اقتصاديات التعليم أنها في مجملها تهتم بتقويم التربية اقتصاديًا عن طريق قياس الكفاءة والتنمية والاستثمار والمنافسة والعرض والـطلب والتمويل وغيرها من متغيرات الاقتصاد، ولعل الأسباب التي دعت لذلك هي الاهتمام الذي أولاه الاقتصاديون للتربية نتيجة عدة عوامل أهمها :

- التزايد السريع في نفقات التعليم.
- تزايد أعداد الطلبة وكبر حجم التدفق الطلابي.
- محاولة ملاقاة الأعباء المدرسية.
- تغير فكرة الناس عن التعليم من الاستهلاك إلى الاستثمار.
- ضرورة تدريب الطاقة العاملة [٩، ص١٥٢].

وبناءً على ذلك تساءل الاقتصاديون

- هل يمكن النظر إلى التربية على أنها صناعة؟
- وهل تؤدي هذه الصناعة إلى فوائد معينة؟

وللإجابة عن هذين السؤالين درست التربية بشتى مجالاتها، وتبنى العديد من الاقتصاديين فكرة كون التربية استثمارًا في الرأسمال البشري (وهو استثمار رابح في جميع الحالات والمستويات)، وعلى رأسهم بلوج Bluag وشولتز Schultz وسكروبولس Psacharopoulos وبنسن Benson. كما لوحظ أنه يمكن الإفادة من الاستثمار في التربية في الجوانب التالية [٧، ص٣]:

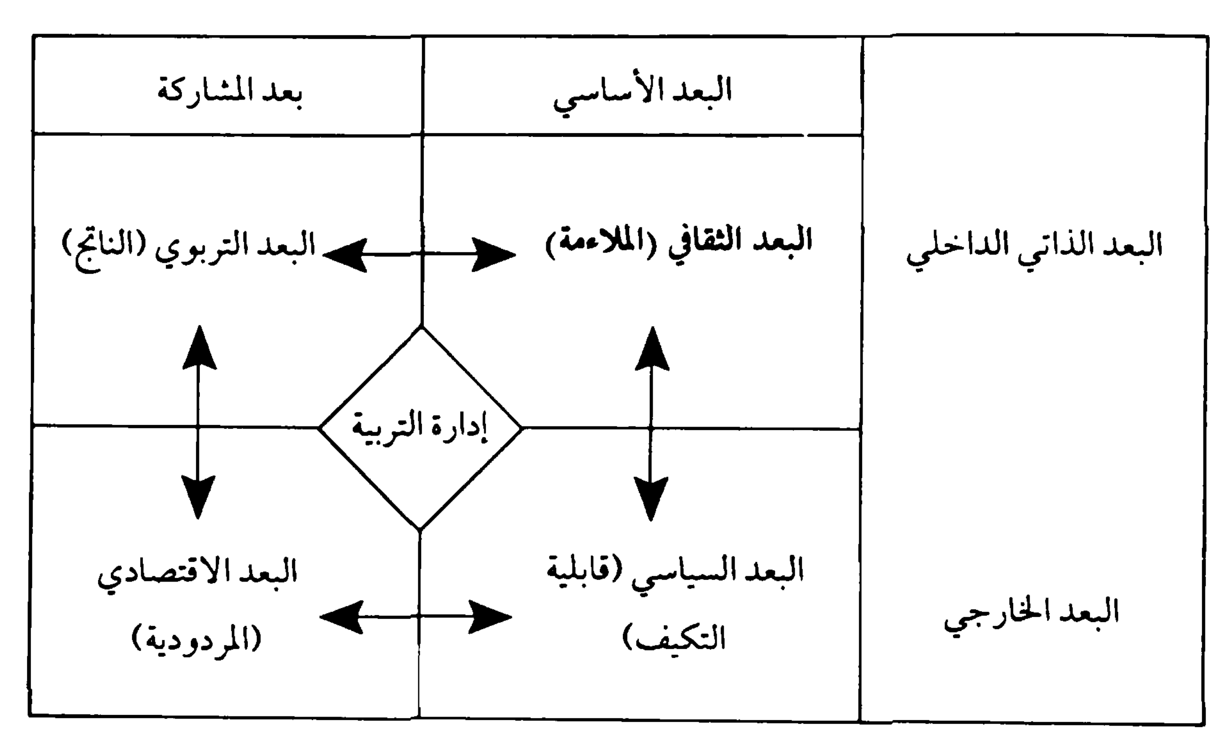
- عوائد مالية مباشرة
- خيارات تمويلية
- عوائد لا سوقية non - market returns
- خيارات غير خاسرة hedging options
- فوائد محلية
- فوائد مجتمعية

بناءً على ما تقدم من أُطر الترابط الاقتصادي التربوي وجد رواد الإدارة التربوية أن البعد الاقتصادي يشكل أساسًا بينًا في توجيه قراراتهم الإدارية. وقد أشار إلى هذا البعد ضمن أبعاد الإدارة بنوساندر Benno Sander في كتاباته [١٠] إذ صنف أبعاد الإدارة التربوية إلى أربعة أصناف رئيسة هي:

- البعد الاقتصادي (المردودية)
- البعد السياسي (قابلية التكيف)

● البعد الثقافي (الملاءمة)
● البعد التربوي (الناتج)

وهذه الأبعاد متداخلة مع بعضها بحيث يصعب النظر إليها كوحدات منفصلة ، وشكل رقم ١ يوضح هذا التداخل.



* مقتبس عن [١٠، ص٢٥١].

شكل رقم ١ . أبعاد الإدارة التربوية.

هذا ومن خلال معرفة الإداري بفلسفة كل بعد من هذه الأبعاد يمكنه الاستفادة منها جميعًا على شكل يطور فيه إجراءات اتخاذ قراراته التربوية. ويمكن توضيح هذه الأبعاد كما يلي:

البعد الأول

الإدارة التي تعتمد على العوائد (المردودية) كقاعدة لتسيير أمورها. وهذه الإدارة تعتمد في العادة على الإدارة العلمية العقلانية المحتكمة إلى بيروقراطية التنظيم. ومعيارها الأساسي هو المردود وتنظر للنواتج من خلال الاقتصاد.

البعد الثاني

الإدارة التي تعتمد على «الناتج» أو ما يسمى بالوضع «الأمثل،» وهي النظرة التربوية للإدارة — وتنهج في تسيير الأمور نهج تقويم خبرة الإداريين العلمية، وتعتمد فلسفة العلاقات الإنسانية، وتهتم بالناتج الأمثل، وتقدر قيمة العقل، وتحاول القيام بالوظيفة بشكل مرضٍ لتحقيق أهداف التربية.

البعد الثالث

هو بعد الملاءمة والذي يعتمد على القيم وفلسفة المجتمع كمعيار أساسي ويحاول الوصول إلى مواءمة ثقافية لخلق الظروف الكفيلة بتحسين نوعية الحياة للمواطن.

البعد الرابع

بعد التكيف وهو المنهج السياسي في الإدارة الذي يرى أن هنالك مسؤولية نحو المجتمع، وعليه يجب الاندماج مع البيئة ضمن قابلية تكيف واضحة. كما يصر هذا المنهج على دعوة النظام التربوي إلى الوفاء باحتياجات المجتمع.

أسس التقويم الاقتصادي للتربية وأدواته

إذا نظرنا إلى التقويم على أنه إعطاء قيمة من أجل اتخاذ قرار، فإن أداة التقويم هي التي تعطي هذا التقويم السمة التي يهدف إليها القرار. وعليه فإن التقويم الاقتصادي يعني هنا أن الأداة المستعملة هي أداة اقتصادية تُعيّر التربية على أسس اقتصادية بحتة. وهذه الأسس يمكن إجمالها في ثلاثة أساسات رئيسة هي:

الأساس الأول: يعتمد الأساس الأول على الحصيلة المالية العائدة من تكوين الرأسمال البشري.

الأساس الثاني: يعتمد على مقابلة التربية المطلوبة من السوق بالتربية المقدمة في مؤسسات التعليم.

الأساس الثالث: ويعتمد على تقدير كفاءة التعليم الداخلية والخارجية.

ويرتبط بكل أساس من الأسس الثلاثة أدوات قياس اقتصادية تفرز بدائل توضع أمام صانع القرار لاتخاذ القرار المناسب بشأن الموضوع المدروس وحسب هدف المؤسسة، ويمكن تصنيف هذه الأدوات حسب الأسس على النحو التالي:

الأساس الأول

يعتمد في قياسه على العوائد المالية للموارد المستخدمة في عمليات التعليم، وأشهر أدوات قياس العوائد تحليل سعر المنفعة cost - benefit analysis وتحليل فاعلية الكلفة cost effectiveness وتحليل الكلفة cost analysis.

تحليل سعر المنفعة: يعتبر تحليل سعر المنفعة من المقاييس التي تستخدم في التقويم الاقتصادي للتربية إذ يمكن من خلال هذا الأسلوب دراسة برامج تربوية مختلفة ثم الحكم عليها من خلال عوائدها. وقد أشار كل من شولتز Schultz وبيكر Becker ومنسر Mincer إلى أنه يمكن أن تقاس فاعلية التعليم عن طريق المقارنات في العوائد. والعوائد إما أن تكون عوائد فردية أو عوائد اجتماعية، فالأولى تكون العوائد للفرد بذاته بينما الثانية تعود للمجتمع، وعليه ففي العوائد الفردية يقرر الفرد ماذا يريد ضمن برامج دراسية، على حين الثانية تعنى بها السياسة التربوية والتي تضع الاستثمار الرابح كأساس لخدمة المجتمع [١١، ص٢٨]، هذا ويمكن اتباع طرق ثلاث لتحليل سعر المنفعة تعتمد بشكل أساسي على المقارنة بين الكلفة وبين العوائد. وهذه الطرق هي:

١ ـ نسبة العائد إلى الكلفة benefit - cost ratio

٢ ـ القيمة الصافية الحالية present net of value

٣ ـ معدل العائد الداخلي internal rate of return

إن نتائج تحليل سعر المنفعة تشير إلى أن البرامج المدروسة عوائدها أكثر من الناحية المادية، وعليه فيكون قرار المدير الإداري دعم هذا البرنامج بناءً على عوائده المادية. وأما بقية البرامج فتدرس بشكل جيد لاتخاذ قرار بشأنها، قد يكون الإلغاء أو التجويد أو التجديد أو ما يراه صاحب القرار مناسبًا لمؤسسته.

وفي دراسات أجريت في مناطق عدة استخدم فيها تحليل سعر المنفعة كأداة تقويم لوحظت النتائج الموضحة في جدول رقم ١ [١١، ص٢٨].

جدول رقم ١ . العوائد من التعليم في مناطق مختلفة .

المنطقة	العائد الداخلي (٪)			العائد الاجتماعي (٪)		
	ابتدائي	إعدادي	ثانوي	ابتدائي	إعدادي	ثانوي
أفريقيا	٢٦	١٧	١٣	٤٥	٢٦	٣٢
آسيا	٢٧	١٥	١٥	٣١	١٥	١٨
أمريكا اللاتينية	٢٦	١٨	١٨	٣٢	٢٣	٢٣
دول الوسط	١٣	١٠	١٠	١٧	١٣	١٣
دول متقدمة	؟	١٠	١٠	؟	١٢	١٢

يلاحظ من جدول رقم ١ أن العوائد من التعليم في الدول النامية أعلى منها في الدول المتوسطة أو المتقدمة ، ويلاحظ أنها في المراحل الأولى أعلى منها في المراحل التالية ، وهنا يكون الإجراء الذي يتخذه صانع القرار الاهتمام بالمراحل ذات العوائد الأعلى والتركيز على تنميتها ودعمها .

وفي دراسة علي حورية لاحظ أن التعليم الجامعي في الأردن تعليم الاستثمار فيه رابح ، وأعلى فروعه ربحًا هو الهندسة [١٢] . بينما أشارت دراسة هشام الدعجة إلى أن معدل العائد للمراكز المهنية في الأردن ذات معدل عائد أعلى من أسعار الفائدة في الودائع البنكية [١٣] . وأشارت دراسة وائل قرعان إلى أن الاستثمار في كليات المجتمع الأردنية تخصص برامج الأعمال الإدارية والمالية مربح اقتصاديًا [١٤] . إن نتائج الدراسات هذه تضع أمام صانع القرار خيارات عديدة يمكن أن يبني عليها قرارات حسب عوائدها والتي تنعكس على البرامج تحسينًا أو تطويرًا أو تحديثًا .

تحليل فاعلية الكلفة

فاعلية الكلفة أداة من أدوات التقويم الاقتصادي للتربية . وشكل من أشكال تحليل المنفعة ، ويهدف هذا النوع من التحليل إلى إظهار درجة الربح أو الخسارة المقارنة بالتكلفة

لأمور مادية ومعنوية، وإلى إظهار التأثيرات والبدائل بشكل ربحي مما يؤدي إلى تصنيف برامج يمكن بناءً عليها اتخاذ قرارات لتحسين الفاعلية الداخلية للتربية.

ويربط عادة بين الكلفة وبين تحصيل الطلبة كمخرج أساسي لعملية التعليم ضمن برامج معينة، كما يُعنى بتأثير الإنفاق في الخريجين والمجتمع بشكل عام، مثل تأثيره في مكاسب الخريج المادية والمعنوية وفي الحراك الوظيفي والنمو الاقتصادي، كما يهتم بالمهارات المعرفية لدى الطالب ودرجات الرضا والإتقان ضمن العمل. ويُعنى كذلك في جوانب تدريب المعلمين، من حيث الكلفة وإتقان المهارات وتوظيفها. وكذلك يُعنى بدراسة المناهج وتقويم الإبداعات والتجديدات والتجويدات ومدى الإنفاق عليها، وحجم عوائدها، ومناحي الصرف عليها. وعلى الرغم من عدم شيوع استخدام هذا النوع من الأدوات لدى الباحثين التربويين فإن دراسات عدة ظهرت في هذا المجال بحثت في العوائد المرتبطة بالعرق والجنس مثل دراسات بلاك ماري لو Black Mary Low ودراسات كني Kenny ودراسات موك Mook. كما ظهرت دراسات بحثت في موضوعات تتعلق بالتعليم والهجرة والدخل كدراسات كل من شولتز ودراسة وونكلر Winkler [١٥].

والواقع أن الاختلاف الجوهري بين تحليل سعر المنفعة وتحليل فاعلية الكلفة أن الأسلوب الأول يهتم بالعوائد المادية على حين يهتم الأسلوب الثاني بالكفاءة الداخلية والخارجية للبرامج التعليمية من نواحيها المادية وغير المادية مما يساعد الإداري التربوي على اتخاذ قرار يشمل تلك الجوانب.

تحليل الكلفة

إن النظرة إلى التعليم كاستثمار في الرأسمال البشري سلط الأضواء بشكل كبير على كلفته والإنفاق عليه مما أدى إلى دراسة الكلفة بشكل واسع من قبل التربويين. والكلفة باعتبارها تضحية بشيء ما للحصول على منفعة، تأخذ في التعليم شكلاً مميزًا من حيث حجم التضحية ومقدار المنفعة مقارنة بجوانب اقتصادية أخرى [١٦، ص ص١٧-٤٥]. وعليه فإن الكلفة حين تحليلها يؤخذ في الاعتبار أنها في الأساس تضحية بشيء يعبر عنه بوحدات نقدية توضح بالموازنة التي تعدها المؤسسة التعليمية ليصار إلى إنفاقها حسب الهدف المعد مسبقًا ومحاولة تقليل الهدر ما أمكن، وعادة ما تشمل عناصر الكلفة النفقات

الـرأسمالية والنفقات الجارية في المؤسسة، وقد يفصل عنها أحيانًا كلفة الصيانة لتحسب حسب ارتباط كلفتها بالوقت. ومن العناصر الأساسية حين تحليل الكلفة أيضًا ما يسمى «بالاهتلاك،» ويُعنى به مقدار الفاقد الفعلي لعنصر مادي ما من مكونات المؤسسة، وفي كثـير من الدول يعير الاهتلاك عن طريق دوائر مختصة مثل دائرة المقاييس والمواصفات. وكمثال على ذلك، وبحساب البنك الدولي، فإن اهتلاك المباني هو ٢٪ سنويًا، بمعنى أن عمـر المبنى المدرسي مثلاً هو ٥٠ عامًا. وأمر آخر يدخل في حساب الكلفة خاصة حين حسـاب كلفة الطالب وهو ما يُدعى بكلفة الفرصة الضائعة opportunity cost ، وتعني الكلفة الناتجة عن التضحية في استخدام موارد اقتصادية معينة في مجال اقتصادي دون غيره، وهذا يعني التضحية بعوائد معينة بسبب توظيف كلفة في مشروع آخر. وكمثال على هذه الكلفـة ما يضحي به الفرد من عوائد وظيفة بعد حصوله على الثانوية العامة ليلتحق في التعليم الجامعي.

بناءً على ما تقدم تُفضي المعلومات الناتجة عن تحليل الكلفة إلى وضوح رؤية أمام المدير التربوي في المجالات التالية:

- كلفة الطالب
- النفقات الجارية
- النفقات الرأسمالية
- الصيانـة
- الاهتلاك
- التخطيط للميزانية

وعادة ما تقدر الكلفة بحسب سعر السوق وإذا كانت مستقبلية يضاف إليها سعر الفائدة. وتقدر العقارات والأجهزة الموجودة لدى المؤسسة حسب سعرها الحالي مطروحًا منها نسبة الاهتلاك المتعارف عليها.

أما كلفة الطالب فعادة ما تحسب حسب المعادلة التالية:

$$\text{كلفة الطالب} = \frac{\text{النفقات الجارية} + \text{النفقات الرأسمالية} + \frac{\text{الأبنية}}{50} + \frac{\text{الأجهزة}}{15}}{\text{عدد الطلبة}}$$

وكذلك يؤخذ في الاعتبار عند حساب هذه الكلفة الكلفة على الأهل وكلفة الفرصة الضائعة.

الأساس الثاني

والـذي يرى ضرورة مقـابلة الـتربية المـطلوبة للمجتمع مع ما يقدم من تربية في مؤسسات التعليم. ويعتمد هذا الأساس على التخطيط لمتطلبات القوة العاملة ويسير هذا التخطيط وفق خطوات معينة حسب ما يرى بنسون Benson [١٧]، وهذه الخطوات تبدأ بجمع المعلومات عن القوة العاملة وتصنيفها حسب متغيرات ديموغرافية كالجنس والعمر، ثم حساب الكفايات الموجودة لدى العمال كل ضمن المهنة التي يمارسها، وبعد ذلك تبدأ الخطوة الثانية والتي تشمل التنبؤ بالطاقة العاملة بالاعتماد على معلومات دقيقة واستخدام أسلوب الزيادة السنوية في السكان. أما الخطوة الثالثة فتشمل التوفيق بين الناتج القومي العـام GNP وبـين حساب وتقدير العاملين في المستقبل والذين سيسهمون بهذا الناتج. والخطوة الرابعة تشمل تعرف الحاجة إلى المهارات المطلوبة للعمل وتحديد مستوياتها وأماكن إكسابها للعاملين.

بنـاءً على هذه الخـطوات يجد المدير التربوي نفسه أمام تحد كبير يتطلب منه اتخاذ قرارات تتعلق بتوفير المهارات المطلوبة للعمل ضمن مستويات مختلفة يدخل في بنائها ما يلي:

١ ـ وضع أهداف حقيقية
٢ ـ كلفة الخطة
٣ ـ إعداد الكوادر القادرة على التدريب والتعليم
٤ ـ تقدير الاحتياجات المستقبلية بناءً على الواقع الحالي
٥ ـ مواكبة التسارع في متغيرات العالم المتطور
٦ ـ اتخاذ قرار مناسب

الأساس الثالث

والذي يعتمد على تقدير كفاءة التعليم الداخلية والخارجية والذي يبنى على تقدير نسبـة المدخلات إلى المخرجات. وتعني الكفاءة الداخلية للنظام التربوي ضمن مؤسسة

تعليمية معينـة ما هو مقدر من سنوات فعلية لتخريج الطالب إلى عدد السنوات اللازمة لتخرج طالب واحد.

$$\text{الكفاءة} = \frac{\text{عدد السنوات الفعلية}}{\text{عدد السنوات اللازمة لتخرج طالب واحد}}$$

أما الكفاءة الخارجية، فتعني درجة توافق مخرجات النظام التعليمي مع المواصفات والأهداف التي يسعى النظام إلى تحقيقها. أما علاقة الكفاءة بالإنتاجية فإن هنالك ارتباطًا بين مفهوم الإنتاجية ومفهوم الكفاءة، إذ يلاحظ أن أعلى درجة من الإنتاجية تعني تحقق أعلى كفاءة داخلية ممكنة.

والكفاءة efficiency ضمن هذا الإطار تعني إنتاجية الدورة التعليمية في ضوء العلاقة بين الإنتاج والمسجلين في تلك الدورة. وما دام الحديث هنا عن المسجلين فهذا يعني بروز مفهـوم الهـدر الـتربـوي educational wastage حين حسـاب الكفاءة والذي يعني تقليل الكفاءة، نتيجة فقدان أشخاص ضمن عملية الإنتاج. ويكون الفاقد عن طريق التسرب أو الوفيات أو الهجرة أو أي شكل آخر يؤدي إلى الهدر. والهدر تعليميًا إما أن يكون مرحليًا أو لسنة تعليمية واحدة أو لكل المراحل مجتمعة. ويحسب بناءً على حجم المجتمع المدروس.

وهناك مفهوم آخر يرتبط بالكفاءة ويؤثر فيها بشكل مباشر، وهو مفهوم اقتصاديات الحجم economics of scale وهو أحد المجالات التي تقوم على الفكرة الأساسية للكفاءة والتي تعني الحصـول على أكـبر عائد ممكن بأقل جهد ووقت [١٨، ص٣٩٥]. ويدرس هذا الجانب من المعرفة دور الحجم في المؤسسات التعليمية وأثره في الكفاءة، ويلاحظ أنه بزيادة حجم المؤسسة تزداد إمكاناتها وكفاءتها وتقل تكاليفها. كما يدرس الغرف الصفية وسعتها وتوزيع الطلبة عليها والطاقة الاستيعابية لها، سواء أكان ذلك في مؤسسات التعليم العالي أم في المدارس العادية. بناءً على ذلك يجب على المدير مراعاة جانب الحجم في عمليات اتخاذ القرار والبناء على معرفته الحسابية بالحجوم والسعة ما يمكنه لاتخاذ قرار رشيد.

القرار: المتغيرات والإجراءات المتبعة في اتخاذ القرار

فعل القرار لدى المدير يظهر ضمن أمور ثلاثة رئيسة هي:

١ ـ خبرة ذاتية في نظام المعلومات

٢ ـ حكمة في اختيار البدائل

٣ ـ معرفة واعية بالمعلومات التي سيعتمد عليها [١٩، ص٣٠٥]

وعليه فإن المعرفة والمعلومات في أدوات التقويم الاقتصادي ستعطي المدير بعدًا معرفيًا إجرائيًا يمكن الاعتماد عليه للوصول للبديل الأسلم، مما يمكنه أن يبني إجراء مناسبًا ضمن هذه المتغيرات للوصول إلى ذلك من خلال المراحل التالية:

المرحلة الأولى: مرحلة الأساس الفلسفي المعتمد على بعد المردودية والذي يمثل الجانب الاقتصادي. وذلك يقوّم التربية على أساس اقتصادي يرتبط بالإنتاج والعوائد وتلبية حاجة السوق.

المرحلة الثانية: جمع المعلومات للمتغيرات الاقتصادية والتي تشمل:

- كلفة التعليم
- المعايير
- حاجة السوق
- فرص العمل
- متغيرات المدرسة (كلية، معلمين، أبنية، ميزانية . . .)

المرحلة الثالثة: العمليات والتي تشمل:

- تحليل سعر المنفعة
- فاعلية الكلفة
- تحليل الكلفة
- التخطيط لمتطلبات القوة العاملة
- اقتصاديات الحجم
- الطاقة الاستيعابية
- الكفاءة الداخلية
- الكفاءة الخارجية

المرحلة الرابعة: النتائج:

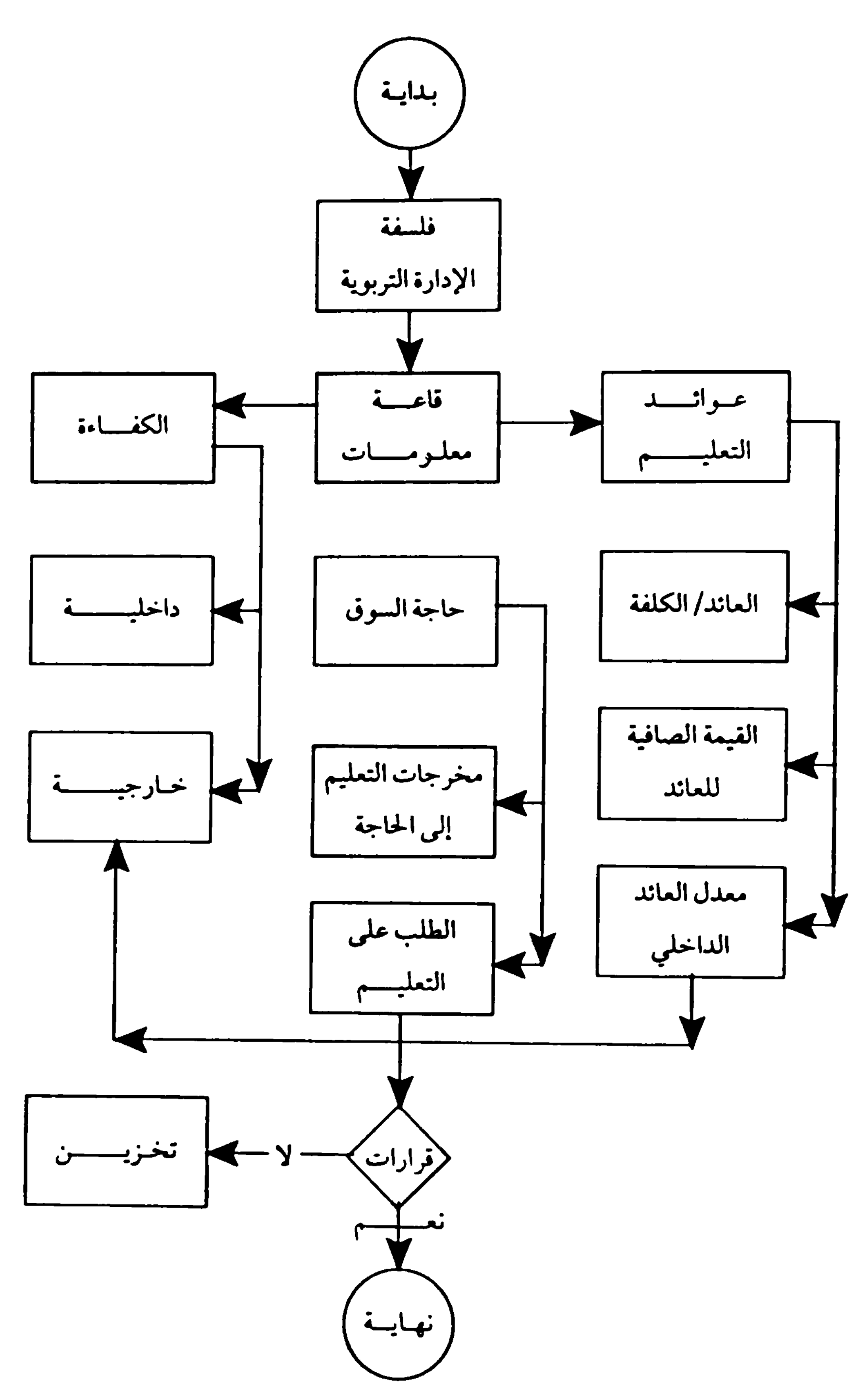
- بدائل مادية متاحة
- بدائل غير مادية
- تقديرات
- قرارات تمويل
- تحديد أسعار
- تعرف كفايات

المرحلة الخامسة: اتخاذ قرار حسب:

- عوائد أعلى
- تمويل مناسب
- قبول طلبة
- تدريب معلمين
- إنشاء مؤسسات تعليمية جديدة
- تطوير، تجديد، تحديث، تجويد

لعل ما تقدم عرضه يشير إلى أهمية تعرف المدير التربوي على جوانب الاقتصاد التي تقدم له أدوات يمكن الاعتماد عليها لاتخاذ قراراته الرشيدة، ولعل تداخل مناحي الحياة مع بعضها بشكل لايمكن فصله أو النظر إليه كوحدة يمكنها البقاء لوحدها هو الذي أدى إلى الاعتماد على طبيعة هذا التداخل لخدمة جميع الأطراف عن طريق تلمس مناطق الإفادة والتركيز عليها. وقد لوحظ هذا من خلال تداخل الاقتصاد والتربية، الأمر الذي دعا العديد من الدراسات إلى الإشارة إلى أن الاقتصاد لايعتمد على التربية فقط في دعم نواحيه الكمية والنوعية وإنما الاعتماد الأكبر هو على توظيف التربية في أماكن العمل.

وفي النهاية لابد من الإشارة إلى أن الاستثمار في الرأسمال البشري هو سيد أنواع الاستثمار، وبما أن الإدارة التربوية تعنى مباشرة باتخاذ قرارات في هذا الشأن فإن المعرفة والاطلاع والاستخدام من قبلها سيؤدي بالضرورة إلى زيادة الكفاءة وتحقيق الأهداف المرجوة.



شكل رقم ١ . تدفق سير عملية اتخاذ القرار باستخدام أدوات اقتصادية

المراجـــع

[١] Knezevich, Stephen J. *Administration of Public Education*. New York: Harper and Row, 1975.

[٢] القـريوتي، محمد قاسم. «الفكر الإداري ما بين الأيديولوجية والعلم.» *مجلة دراسات*، الأردن: الجامعة الأردنية، م١١، ع١ (١٩٨٤م)، ص ص١٨-٢٧.

[٣] السعيد، أنـور غالب. «اتجـاهـات الإنفاق على التعليم العالي في الأقطار العربية.» *وقائع المؤتمر العلمي المصاحب للدورة الرابعة لمجلس اتحاد الجامعات العربية*. الدوحة، ١٩٩١م، ص ص٢٦-٣٠.

[٤] Worthen, Blaine, and James Sanders. *Educational Evaluation: Theory and Practice*. Belmont, CA.: Wadsworth, 1973.

[٥] Simon, H. *Administrative Behavior. 2nd.* ed. New York: Macmillan, 1957.

[٦] Batnard, Ch. *The Function of Executive*. Harvard, MA., 1938.

[٧] Rogers, D., and H. Ruchlin. *Economics and Education*. New York: The Free Press, 1971.

[٨] النـوري، عبـدالغني. *اتجـاهـات جديدة في اقتصاديات التعليم في البلاد العربية*. الدوحة: دار الثقافة، ١٩٨٨م.

[٩] مرسي، محمد منير. وعبدالغني النوري. *تخطيط التعليم واقتصادياته*. القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٧٧م.

[١٠] ساندر، بنو. «إدارة النظم التربوية وتدبير شؤونها. الإشكالية والاتجاهات.» مجلة مستقبليات، م١٩، ع٢ (١٩٨٩م).

[١١] Tsang, Muh, C. *Cost Analysis For Education Policy Making*. Harvard, MA: Bridgs Research Report, October, 1988, No. 3.

[١٢] حورية، علي. «تحليل سعر المنفعة للمرحلة الجامعية في الأردن للعام الدراسي ٨٦/١٩٨٧م.» رسالة ماجستير غير منشورة. عمان. الجامعة الأردنية، ١٩٨٧م.

[١٣] الدعجة، هشام. «دراسة الاستثمار التربوي للتعليم المهني في الأردن من خلال تحديد سعر المنفعة للعام الدراسي ١٩٨٨/٨٧م.» رسالة ماجستير غير منشورة. عمان: الجامعة الأردنية، ١٩٩٠م.

[١٤] القـرعـان، وائل. «دراسة الاستثمار التربوي لبرامج الأعمال الإدارية والمالية في كليات المجتمع الأردنية للعام ١٩٨٩-١٩٩٠م.» رسالة ماجستير غير منشورة. عمان: الجامعة الأردنية، ١٩٩١م.

[١٥] Boyan, Norman J., ed. *Handbook of Research on Educational Administration*. New York: Longman, 1988.

[١٦] العبيدي، غانم سعيد. «أساليب معاصرة في اقتصاديات التعليم، الكلفة والكفاءة بين النظرية والتطبيق.» *مجلة التوثيق التربوي*، بغداد، ع٢٢، س٧ (١٩٧٩م) ص ص١٧-٤٥.

[١٧] Benson, Charles S. *The School and the Economic System*. Chicago: Science Research Associates, 1960.

[١٨] Psacharopoulos, George. *Economic of Educational Research and Studies*. Washington: Pergaman Press, 1983.

[١٩] Vencent, Brieda, and Tom Vincent. *Information Technology and Education*. London: Kogan, 1985.

Economic Evaluation for Education and Its Importance in Making Educational Administrative Decisions

Anmar Kaylani
Associate Professor,
Department of Educational Administration,
Faculty of Education Sciences, University of Jordan, Amman, Jordan

Abstract. The usage of quantitative empirical methods in educational administration processes reveals the importance of knowing the aspects of that method by the administrators. One of those aspects is the analytical process in economics which can be used to evaluate education. These processes could be very useful in three educational areas:

First: monetary return to the resources used in administrating education.

Second: matching the work skills created in educational institutions and the requirements for particular skill in labor markets.

Third: measuring the internal and external efficiency of the educational programs.

To deal with these three aspects the study recommended that the decision maker could use the following economical analytical instruments to evaluate his educational programs: cost benefit analysis, cost effectiveness, cost analysis, utility theory, critical path method, program evaluation review technique. The educational administrator as a decision maker can use the analytical processes in economics to give guidance in the way to allocate resources and make decisions more wisely in his institution.

J. King Saud Univ., Vol. 7, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (2), pp. 163-400 Ar., Riyadh (A.H. 1415/1995).

Contents

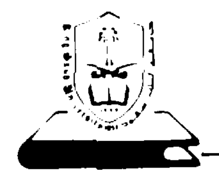

KING SAUD UNIVERSITY PRESS - A.H. 1416

J. King Saud Univ., Vol. 7, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (2), pp. 163-400 Ar., Riyadh (A.H. 1415/1995).

Journal of
King Saud University
Volume 7

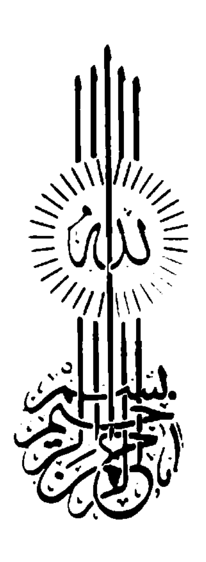
Educational Sciences & Islamic Studies (2)

A.H. 1415
(1995)



University Libraries, King Saud University

P.O. Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia



Guidelines for Authors

The Journal of King Saud University

This periodical is a publication of the University Libraries – King Saud University. Its purpose is to provide an opportunity for scholars to publish their scholarly works based on research. The Editorial Board, through Division Editorial Boards, will consider manuscripts from all fields of knowledge. Manuscripts submitted in either Arabic or English. And, if accepted for publication, may not be published elsewhere without the express permission of the Editor-in-Chief.

The following is the manuscript type classification used by the editorial board:

1). **Article:**
An account of an author's work in a particular field. It should contribute new knowledge to the field in which the research was conducted.

2) **Review Article:**
A critical synthesis of the current literature in a particular field, or a synthesis of the literature in a particular field during an explicit period of time.

3) **Brief Article:**
A short article (note) having the same characteristics as an article.

4) **Forum:**
Letters to the Editor,
Comments and responses,
Preliminary results or findings, and
Miscellany.

5) **Book Reviews**

General Instructions

1. **Submission of Manuscripts:**
A typewritten original manuscript (one side only) using A4 size paper, double spaced, along with two copies is required. All pages, including tables and other illustrations, are to be numbered consecutively. Tables, other illustrations, and references should be presented on separate sheets with their proper text position indicated.

2. **Abstracts:**
Manuscripts for articles, review articles, and brief articles require that both Arabic and English abstracts, using not more than 200 words in each version, be submitted with the manuscript.

3. **Tables and other illustrations:**
Tables, figures, charts, graphs and plates should be planned to fit the Journal's page size (12.5 cm × 18 cm). Line drawings are to be presented on high quality tracing paper using black India ink. Copies are not permitted for use as originals. Line quality is required to be uniform, distinct, and in *proportion to the illustration. Photographs may be submitted* on glossy print paper in either black and white, or color.

4. **Abbreviations:**
The names of periodicals should be abbreviated in accordance with *The World List of Scientific Periodicals* where appropriate, abbreviations rather than words are to be used, e.g., cm, mm, m, km, cc, ml, g, mg, kg, min, %, Fig. etc.

5. **References:**
In general, reference citations in the text are to be identified sequentially. Under the "References" heading at the end of the manuscript all references are to be presented sequentially in MLA entry form.

a) *Periodical citations in the text are to be enclosed in* on-line brackets, e.g., [7]. *Periodical references* are to be presented in the following form: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, the title of the article (in quotation marks), title of the periodical (underlined), volume, number, year of publication (in parenthesis), and pages.
Example:
[7] Hicks, Granville. "Literary Horizons: Gestations of a Bain Child." Saturday Review, 45, No. 62 (1962), 2–23.

b) Book citations in the text are to be enclosed in on-line brackets including the page (s), e.g., [8, p. 16]. *Book references* are to include the following: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, title of the book (underlined), place of publication, publisher, and year of publication.
Example:
[8] Daiches, David. Critical Approaches to Literature. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1956.

When a citation in the text is used to refer to a previously cited *reference, use the same reference number and include the* appropriate page number(s) in on-line brackets.

It is not permissible to use any Latin terms as: op. cit., loc. cit., ibid., in the style described above.

6. **Content Note:**
A content note is a note from the author to the reader providing clarifying information.

A content note is indicated in the text by using a half-space superscript number (e.g., ... books³ are ...). Content notes are to be sequentially numbered throughout the text. A reference may be cited in a content note by use of a reference number (in on-line brackets [ ]) in the same way they are to be used in the text. If a reference citation in the text follows a content note citation, and if the said content note has a reference citation contained within it, then the text reference citation number used in the text follows the reference number used in the content note.

Content notes are to be presented on separate sheets. They will be printed below a solid line which separates the content notes from the text. Use the same half-space superscript number assigned the content note(s) in the text to precede the *content note itself.*

7. The manuscripts and Forum items submitted to the Journal for publication contain the author's conclusions and opinions and, if published, do not constitute a conclusion or opinion of the Editorial Board.

8. **Reprints:**
Authors will be provided fifty (50) reprints without charge.

9. **Correspondence:**
Address correspondence to: appropriate Division Editor as follows:
The Journal of King Saud University
(Educational Sciences)
P. O. Box 2458, Riyadh 11451
Kingdom of Saudi Arabia

10. **Frequency:** Biannual.

11. **Price per issue:** SR 10.
$ 5 (including postage)

12. **Subscription and Exchange:** University Libraries, King Saud University, P.O.Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia.

J. King Saud Univ., Vol. 7, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (2), pp. 163-400 Ar., Riyadh (A.H. 1415/1995).

ISSN 1018 - 3620



Journal of King Saud University

Volume 7

Educational Sciences & Islamic Studies (2)

A.H. 1415 (1995)



King Saud University

University Libraries